

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŐİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**OKULLARDA HESAP VEREBİLİRLİK POLİTİKALARI: BİR
YAPISAL EŞİTLİK MODELLEME ÇALIŞMASI**

Coşkun ERDAĞ

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Coşkun ERDAĞ tarafından hazırlanan “Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal EŞitlik Modelleme Çalışması” başlıklı bu çalışma, 19.06.2013 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda jürimiz tarafından oy birliği ile **başarılı** bulunarak, Eğitim Yönetimi, TeftiŐi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Selahattin TURAN _____

Danışman: Doç. Dr. Engin KARADAĞ _____

Üye: Prof. Dr. Ahmet AYPAY _____

Üye: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT _____

Üye: Doç. Dr. Sedat YÜKSEL _____

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Tez çalışması boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı ve aynı zamanda istatistiksel alanda yardımlarıyla ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren sayın hocam Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a teşekkür ediyorum. Çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Ayhan AYDIN ve üzerimde emeği olan diğer bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimim sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışlarıyla çalışmalarımındaki başarıma büyük katkısı olan eşime, değerli desteklerini esirgemeyen sevgili mesai arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması

Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı, akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, bu baskılara okulların cevap verme düzeyleri, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarını belirlemek ve hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarının birbirlerine olan etkilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Araştırma, üç temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle nedensel bir desende tasarlanmıştır. Oluşturulan teorik modelde, hesap verebilirlik baskıları bağımsız değişken, hesap verme zorunluluğu bağımlı değişken, hesap verebilirlik politikaları hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak alınmıştır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesi sınırlarında bulunan toplam 144 öğretim kurumunda görev yapan 242'si okul yöneticisi ve 2310'u öğretmen olmak üzere toplam 2552 kişiden oluşmuştur. Araştırma örnekleme, eğitim bölgeleri dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 58 öğretim kurumunda görev yapan 357 öğretmen ve 154 okul yöneticisi olmak üzere toplam 511 kişiden oluşmuştur. Araştırmada veriler, Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği, Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği ve Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, ANOVA, korelasyon, çoklu regresyon analizi kullanılmış ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizi tercih edilmiştir.

Bulgular: Okul paydaşları baskısı, okul paydaşlarına hesap verme ve piyasa hesap verebilirliği politikaları üzerinde; sosyal çevre baskısı, sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme üzerinde pozitif etki yaratmaktadır. Bürokratik baskı ise, bürokrasiye hesap verme zorunluluğunu pozitif, performans hesap verebilirliği politikalarını negatif yönde etkilemektedir. Bürokratik hesap verebilirlik politikaları, sosyal çevreye ve bürokrasiye hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç: Bu araştırmada, akademik başarının artırılmasına yönelik farklı odaklardan farklı mekanizmalar ile okullar üzerinde yaratılan başarı baskısının okullarda

öğretim sorumluluğu ve dış beklentilere karşı cevap verme zorunluluğunu artırdığı, okulların eylemlerine ilişkin açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma çabası içerisine girmelerine neden olduğu görülmüştür. Politika yapıcılara akademik başarının artırılmasına yönelik bir model sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul geliştirme, hesap verebilirlik, eğitim politikası, akademik başarı

Accountability Policies at Schools: A Study of Structural Equation Modeling

Abstract

Aim: Aim of this study is both to determine at schools the pressures of accountability for academic performance, their answerability and the choice of accountability policies based on the views of school teachers and administrators, and to discover the interactions among accountability pressures, schools' answerability and choice of accountability policies.

Method: This study follows causal pattern. The model consists of three variables, accountability pressures, answerability, and accountability policies. The target population of the research includes 242 administrators and 2310 teachers working in primary, elementary and high schools located in the city center of Kütahya in 2012-2013 teaching season. The sample population, which includes 357 teachers and 154 administrators, was drawn via stratified sampling method. Data was obtained from the sample by the measurement scales of accountability pressure, answerability and accountability policies and analyzed by the methods of t-test, ANOVA, correlation, multiple regression, and path analysis to test the structural equation model.

Findings: The pressure by school shareholders for academic achievement affects teachers' answerability to school shareholder and the choice of market accountability policies. The pressure exerted from schools' social environment have positive impact on school answerability to schools' environment and upper level administrators and supervisors. Bureaucratic pressure have positive impact on schools' answerability to upper level administrators and supervisors, but negatively affects performance accountability policies. Bureaucratic accountability policy have an positive impact on schools' answerability to social environment and bureaucracy.

Conclusion: In this study, accountability pressures for academic achievement exerted by multiple locus of society via multiple accountability policies increases responsibility and answerability to share holders and external environment. It also induces school teachers and administrators to explain and justify their deeds for teaching and academic achievement. The study presents a model for academic achievement for policymakers.

Keywords: Accountability, academic achievement, school improvement.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	8
Alt Amaçlar.....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Operasyonel Tanımlamalar.....	9
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	11
Bir Kavram Olarak Hesap Verebilirlik.....	11
Yönetim bağlamında hesap verebilirlik kavramlaştırmaları.....	14
Eğitimde hesap verebilirlik kavramlaştırmaları.....	22
Eğitimde Bir Gelişim Politikası Olarak Hesap Verebilirlik.....	27
Dışsal hesap verebilirlik politikaları.....	29
Eğitimde hesap verebilirlik modelleri.....	30
Bürokratik hesap verebilirlik modeli.....	32
Performans hesap verebilirliği modeli.....	33
Piyasa hesap verebilirliği modeli.....	37
Profesyonel hesap verebilirlik modeli.....	45
Hesap Verebilirlik Politikalarına Getirilen Eleştiriler.....	50

Bölüm III: Yöntem.....	58
Araştırma Deseni.....	58
Evren ve Örneklem.....	59
Veri Toplama Araçları.....	62
Hesap verebilirlik baskıları ölçeği.....	62
Hesap verme zorunluluğu ölçeği.....	65
Hesap verebilirlik politikaları ölçeği.....	68
İşlem.....	75
Bölüm IV: Bulgular.....	78
Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçeklerine İlişkin Genel Bulgular.....	78
Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	80
Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçekleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	125
Eğitimde Hesap Verebilirlik Alt Ölçeklerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları.....	128
Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Bulgular.....	142
BÖLÜM V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	146
Sonuç ve Tartışma.....	146
Öneriler.....	171
Kaynakça.....	174
Ek-A: Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikaları Anketi.....	195

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	61
3.2	Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği'nin Faktör Yükleri, Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri.....	63
3.3	Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları.....	65
3.4	Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği'nin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri.....	66
3.5	Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları.....	68
3.6	Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği'nin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri.....	69
3.7	Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları.....	74
4.1	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri.....	78
4.2	Hesap Verme Zorunlulukları Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri.....	79
4.3	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri.....	79
4.4	Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği Bileşenlerine İlişkin n, X ve SS Değerleri.....	80
4.5	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	81
4.6	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçeklerinin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	81
4.7	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	82

4.8	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	83
4.9	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	84
4.10	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	84
4.11	Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	85
4.12	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşen Puanların Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	86
4.13	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
4.14	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
4.15	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
4.16	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları.....	93
4.17	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	94
4.18	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
4.19	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
4.20	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99

4.21	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının OkulKademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
4.22	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
4.23	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının OkulKademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
4.24	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
4.25	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
4.26	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108
4.27	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
4.28	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112
4.29	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
4.30	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
4.31	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
4.32	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118

4.33	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
4.34	Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
4.35	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
4.36	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
4.37	Hesap Verebilirlik Baskıları, Hesap Verme Zorunluluğu ve Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	127
4.38	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleriyle Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	128
4.39	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	129
4.40	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	129
4.41	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	130
4.42	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	131
4.43	Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	132
4.44	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	133

4.45	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	133
4.46	Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	134
4.47	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mesleki Gelişim Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	135
4.48	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleriyle Ceza ve Yaptırımlar Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	135
4.49	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Sorumluluk ve Ödül Değişkeni Arası Çoklu Analizi Sonuçları.....	136
4.50	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Katılım Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	136
4.51	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Öğretmen Otonomisi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	137
4.52	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bilgi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	137
4.53	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Beklentisi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	138
4.54	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	138
4.55	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Performans Değerlendirme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	139
4.56	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mevzuata Uyuma Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	139

4.57	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mesleki Yeterlilikler Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	140
4.58	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	140
4.59	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Performans Hesap Verebilirliği Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	141
4.60	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	142
4.61	Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	142
4.62	Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikalarına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	143
4.63	Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikalarına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları I.....	144
4.64	Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikalarına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları II.....	145

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Okullarda Hesap Verebilirlik Modeli.....	59

I. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

Problem Durumu

1970'lerden sonra ülkeleri ekonomik olarak zora sokan krizler, 1980'lerden sonra ise teknolojik gelişmeler, bilgi toplumu gerçeği ve küreselleşme gibi etkilerin ortaya çıkardığı tartışmalarda vatandaşlara hizmet sunan kamu kurumları verimsizlik, etkisizlik ve hantallık eleştirileri ile karşı karşıya kalmışlardır.

Geleneksel kamu yönetimi, kamu hizmetlerinin üretilmesi ve sunulmasının liyakat temeline bağlı olarak, politik tercihlere göre belirli bir hiyerarşik düzen içerisinde çeşitli uzmanlıklara sahip teknokratlar vasıtasıyla sınırları sıkı kurallar ve talimatlarla belirlenmiş bir düzen içerisinde yürütülmesi fikrini benimsemiştir. Bu yönetim şekli, hizmet üretiminde ve sunumunda girdiler ve süreçlerin kontrolü üzerine odaklanmakta, kaynakların etkili kullanımını ve işleme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesini amaçlamaktadır. Diğer taraftan, geleneksel kamu yönetimi küresel boyutta yaşanan değişimlerin bir sonucu olarak değişen şartlara karşı kendini yenileyebilme, yaratıcı çözümler üretme, değişen taleplere karşı cevap verebilme konularında sorunlar yaşadığı, sunduğu hizmetlerle vatandaşları memnun edemediği ve gerekli değişim ve gelişimi yaratamadığı hususlarında sert eleştirilere maruz kalmıştır (Hood, 1991; 1995).

Kamu hizmetlerinin üretimine ve sunumuna ilişkin memnuniyetsizlik ve değişim talepleri eğitim hizmetlerinin üretimi ve sunumunu da etkilemiştir. Günümüzde okullar üzerinden eğitim sistemine getirilen eleştiriler, sistemin etkililiği ve finansal etkinliği üzerine odaklanmakta, eğitim sistemine o kadar çok yatırım sağlanmasına karşın kamuya sunduğu faydaların az olduğunu ve eğitim sisteminin daha çok sorumlu ve hesap verebilir olması gerektiğini savunmaktadır (Nagy, 1995, s. 93). Yaşanan sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerin hızına ayak uyduramayan okullar toplum tarafından eleştirilmekte, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir işleve bürünmeleri konusunda okullar üzerinde baskı yaratılmaktadır. Genel olarak, kamu kurumlarında ortaya çıkan yolsuzluk, rüşvet, performans

düşüklüğü gibi vatandaşa açıklanamayan gerçekler paralelinde okullara ve eğitim sistemine ilişkin vatandaşlarda oluşan güvensizlik, okulların daha çok hesap verebilir olmaları konusunda artan bir değişim ve dönüşüm baskısı yaratmıştır. Okullar ve eğitim sistemlerine yapılan eleştirilere bakıldığında, okul ve eğitim sistemlerinin kendilerinden bekleneni karşılayamadığı konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir (Kuchapski, 2001, s. 202).

Eğitimde ortaya çıkan bu beklentilere kaynaklık eden en önemli boyut eğitim sistemlerinin ürettikleri sonuçlardır. Özellikle dünya genelinde yaşanan ekonomik dar boğazların da etkisi ile, eğitim hizmetlerinin verimliliğine ilişkin problem hem eğitim çıktılarının kalitesi hem de yapılan harcamaların etkililiğine ilişkin bir problemdir. Bu bağlamda, okulların ürettiği akademik başarı verimlilik kavramının temel bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Vatandaşların sağladığı vergilerle yürütülen kamu hizmetlerinin etkinliği ve etkililiği, bu sektörlere harcanan vergilerin nerelerde kullanıldığı ve kamu yararı açısından bir gelişme yaratıp yaratmadığı sorgulanmaya başlamış, bu konuda sorulan sorulara cevap veremeyen bir sistem, vatandaş gözünde güvenilirliğini yitirmeye başlamıştır (Barber, 2004, s. 7). Birleşik Devletlerde son on yılda ortaya çıkan hesap verebilirlik taleplerinin temel odağı da verimlilik üstünedir. Kamuoyunda yılda dört yüz milyar dolara varan eğitim harcamalarının nereye gittiği, hangi sonuçların üretildiği, yöneticilerin harcamalarda ne kadar sorumlu davrandıkları konusunda bilgi talebi sıklıkla gündeme gelmektedir (O'Day, 2002).

Ekonomi temelli ulusal refah taleplerine paralel olarak, iş dünyası da küresel ekonominin ve teknoloji ağırlıklı toplumun önlerine çıkardığı zorlukları aşmak amacıyla, 1990'ların başlarından itibaren eğitim politikaları ve planlaması çalışmalarında söz sahibi olma çabası içine girmiştir (Manzer, 1994; Akt. Kuchapski, 2001). İş dünyası yeni küresel düzen içerisinde rekabet edebilmek, rekabette iş dünyasına avantaj kazandırabilmek, bu sayede bireysel ve toplumsal olarak ekonomik refahın artışına katkı sağlayabilmek için her geçen gün daha çok yetişmiş iş gücüne ihtiyaç duyulacağını, eğitim sisteminin ise kendilerine bu rekabette gerekli olan teknolojik açıdan yetişmiş iş gücünü üretmesi, bu bağlamda gelecekte aktif iş yaşamına girecek öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerektiğini savunmaktadır (Kuchapski, 2001; Levin, 1994).

Küreselleşen dünyanın politik ve ekonomik belirsizlikleri beraberinde getirmesi ülkeler arasında ekonomik endişeye neden olmuş (Earl, 1995), eğitimde görülen aksaklıklar ve uluslararası arenada yapılan eğitim karşılaştırmaları sonuçları eğitim sistemlerine ilişkin endişeleri de gün yüzüne çıkarmıştır (McEwen, 1995b). Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen

PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlar ile ulusal düzeyde gerçekleştirilen öğrenci kazanımları değerlendirmelerinde ortaya çıkan düşük performans ve öğrencilerin başarıları arasındaki büyük farklılıklar önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Küreselleşme ve kapitalizmin ortaya çıkardığı problemlerin çözümünde akademik başarının uluslararası rekabette avantaj kazandıracığı düşüncesi, çoğu ülke eğitim politikalarını akademik başarının artırılması hedefi üzerine odaklanmalarına neden olmuştur. Özellikle ekonomik alanda ülkeler arası rekabetin kızıştığı bir ortamda var olma mücadelesi veren ülkeler, rekabetçi olabilmek için gerekli politika arayışlarına girmişlerdir. Örneğin, Birleşik Devletlerin uluslararası arenada rakiplerinden geriye düştüğü endişesi, okulların ülkelerini daha rekabetçi kılacak gerekli donanımı kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde başarısız olduğuna ilişkin artan inanç, okulların öğrenci başarısında etkisiz olduğu görüşleri beraberinde okulların hesap verebilir olmaları ve hesap vermeleri taleplerini artırmış, eğitimcilerin hesap vermeleri talep edilmiş, eğitimde başarısız oldukları iddiaları güçlenmiş, sonrasında okulların değerlendirilmesi çalışmalarını hızlı bir şekilde artırmıştır (Sullivan, 1973; *Akt. McNelis*, 1998, s. 12). Birleşik Devletlerde 1960'lardan itibaren akademik başarı vurgusu alevlenmiş, 1980'lerden sonra sıklıkla dile getirilmiş, 1990'larda ise çok yoğun bir hale gelmiştir. Buradan yayılarak dünya genelinde tüm eğitim sistemlerinde üzerinde durulan, üzerinde tartışılan ve üretilen sonuçların geliştirilmesi, tüm öğrencilerin temel becerileri kazanması ve öğrenciler arası başarı farklarının ortadan kaldırılması hususları eğitim sistemlerinin yaşadığı temel problemler olmuş, hesap verebilirlik kavramı okullardan talep edilen akademik başarının elde edilmesinde etkin görev yapacak temel bir kavram olarak ortaya çıkmıştır.

Okulların ve eğitim sisteminin kendilerinden beklenen sonuçları üretmesinde anahtar bir kavram olarak benimsenen hesap verebilirlik kavramı, daha çok kamu yönetiminde kamu kurumlarının hizmet üretimi ve sunumuna ilişkin verimlilik, etkililik, şeffaflık, cevap verebilirlik gibi kavramlara vurgu yapan yeni kamu yönetimi anlayışının bir yansımasıdır. Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) anlayışı, vatandaş-devlet ilişkisi içerisinde gücün tek bir elde toplanarak özgürlükleri engelleyici bir vafsa dönüşmesinin engellenmesi, yönetimin keyfi davranışlardan uzaklaştırılarak vatandaşların istek ve ihtiyaçlarına karşı cevap verebilir olmalarının sağlanması, temelde vatandaş ve devlet arasında demokrasinin gereği olan bir hesap verebilirlik ilişkisinin kurularak etkinleştirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda devlet tüm kurumları ve çalışanları ile beraber vatandaşların memnuniyeti ve güvenliğini sağlamayı, hizmet üretiminde etkililik ve verimlilik vurgusu içerisinde mali ve performans kontrolünde rasyonelliği, dış taleplere karşı cevap verebilirliği

artırmayı, kurumların mali ve performans sonuçlarına ilişkin bilgi üretimini ve sunumu gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak daha şeffaf, cevap verebilir ve hesap verebilir bir yönetim oluşturmayı hedeflemiştir (Akçakaya ve Yücel, 2009; Balcı, 2003; Kızıldaş, 2005). Hesap verebilirliği temel alan Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı, devlet ve vatandaşlar arasındaki ilişkide devletin rolünü değiştirmiş, devlet kamu hizmeti üreten ve sunan büyük temel birim olmaktan çıkarak, kamu hizmetlerinin üretilmesi ve sunulmasında özel sektör ile işbirliği yapan, kamu yönetiminine işletme zihniyetini getiren, hizmetlerin üretilmesini ve sunumunu düzenleyen, etkili bir şekilde sunulmasını sağlayan, kontrol eden ve düzenleyen bir birim rolüne bürünmüştür. Bu kapsamda, girdiler yerine çıktılar, süreç yerine sonuçlar yönetimde yeni odaklar haline gelmiş, daha az harcayarak daha çok sonuç üretmek temel yönetim politikasını oluşturmuştur. Bu politika, gelişmiş batı ülkelerinde daha ince, sıkı ve net şekilde tanımlanmış yönetim yapısı, yerleşme ve hizmetlerin vatandaş seviyesine indirilmesi gibi uygulamaların da temelini oluşturmuş (Hood, 1995; Porter, 1993), daha esnek, sonuçlara odaklanan, yerleşmeyi ve katılımı benimseyen bir yönetim anlayışı ortaya koymuştur (Bilgiç, 2008, s. 37). Bu anlayış içerisinde, arzu edilen sonuçların oluşmasına hesap verebilirlik kavramına büyük bir önem atfedilmiş, kurumların performanslarını artırebilmeleri için hesap verebilir olmaları gerektiği savunulmaya başlamıştır.

Batı ülkelerinde kamu yönetiminde aynı endişelerin ortaya çıkardığı yeni sağ hareketi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının varsayımlarına paralel olarak, eğitim sistemleri de verimlilik ve etkililik problemlerinin çözümüne ilişkin aynı görüşlerden etkilenmiştir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ile beraber bilgi toplumuna geçişin ve ekonominin bilgi toplumu tabanında ele alınması ve kurgulanması, dolayısıyla nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde eğitimin artan önemi, devlet bütçelerinde eğitim harcamalarının ve eğitime ayrılan bütçe paylarının artması ve akabinde ekonomik krizlerinin tetiklediği tasarruf tedbirleri ve verimlilik beklentilerinin oluşması ve son olarak da kamu kurumlarının daha performanslı çalışmaları hususunda artan talepler eğitimde hesap verebilirlik politikasının pekişmesinde etkin rol oynamışlardır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, s. 5).

Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve bilgi toplumunun dünyada yarattığı değişikliklerden Türkiye de etkilenmiş, hem kamu yönetiminde hem de eğitim sisteminde reformların gerekliliği sıklıkla dile getirilmeye başlamıştır. Üniter bir devlet yapısı içerisinde aşırı merkeziyetçi bir yapıya bağlı olarak merkezi ve yerel yönetim arasında oluşturulan ilişkiler temeli üzerine kurulan, gizlilik ve dışa kapanıklık felsefesi içerisinde kariyer, liyakat

ve tarafsızlık ilkelerine dayalı bir personel rejimi takip eden, geleneksel hukuka ve rasyonelliğe dayalı olarak işlerlik kazandırılan, bürokratik düzen, hiyerarşi, denetimler ve idari yargı ile kontrol edilen Türk kamu yönetimi sistemi, günümüzde kamu örgütlerinin büyümesi, hantallaşması ve bürokrasinin artması sonucunu doğurmuş, şeffaf olmaması nedeniyle keyfi uygulamalara, yolsuzluklara ve rüşvete çanak tutan, aşırı kuralcı yapısıyla halka hizmet sorumluluğundan uzaklaşmış, vatandaşların ihtiyaçlarına çözüm üretemeyen, halka güvenmeyen ve halkı devlete karşı güvensizliğe iten bir yapıya dönüşmüştür (Dinçer, 1998; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002).

Diğer taraftan, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası kuruluşların tavsiyeleri ile kamu yönetiminde katılımlı yönetime, cevap verebilirliğe, şeffaflığa ve özellikle hesap verebilirliğe vurgu yapan yönetim yaklaşımının hâkim kılınması yönünde çalışmalar başlamıştır (Akgeyik, 2004; Dinçer ve Yılmaz, 2003; Doğruel, 2002). Bu kapsamda son yıllarda dış finans kuruluşları ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde kamu yönetiminde yönetim anlayışının hâkim kılınarak bankacılık ve sosyal güvenlik gibi mali sektörler ile kamu bütçesi içerisinde yeni yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiş, düzenleyici ve denetleyici kurumlar ve kurullar oluşturulmuştur (Dinçer ve Yılmaz, 2003, s. 6). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu (Resmi Gazete, 2003a) ile kanun ve yönetmeliklerle belirlenen sınırlar içerisinde herkesin kamu hizmetlerine ilişkin bilgi edinme hakkına sahip olduğu belirtilmekte, demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına olanak sağlanmaktadır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (Resmi Gazete, 2003b) ile kamu kurumlarının kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısı ve işleyişi, kamu bütçelerinin hazırlanması, uygulanması, tüm malî işlemlerin muhasebeleştirilmesi, raporlanması ve malî kontrolü düzenlenmiştir. Bu kapsamda, kamu kurumlarının mali yönetimi için, kurum ve kuruluşların orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve siyasalarını, amaç, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini ve bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ve kaynakların dağılımlarını içeren bir stratejik plan yapmaları, ihtiyaç duydukları kaynakları stratejik planlar ile program ve projelere dayandırmaları zorunlu hale getirilmiştir. Son olarak, 5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (Resmi Gazete, 2004) kapsamında, Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kurularak kamu görevlilerinin yönetsel, mali ve davranışsal açıdan rüşvet ve yolsuzlukların en aza indirilmesi amacıyla uyulması gereken

saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik ve kamu yararı ilkelerine dayalı olarak etik davranış standartlarının belirlenmesi ve gözetilmesi, ihlallerin araştırılmasını ve kamuda etik kültürünün yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Öte yandan, köklü ve kapsamlı bir kamu yönetimi reformu hazırlıkları devam etmektedir. 2002 yılı sonrası değişen siyasi ortam içerisinde kamu yönetiminde kapsamlı ve köklü bir değişim öngören Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı gündeme gelmiş, tasarıda kamu hizmetlerinin üretimi ve sunumunda katılımcı, saydam, insan hak ve özgürlüklerine dayalı bir şekilde adil, süratli, kaliteli, etkili ve verimli bir kamu yönetiminin oluşturulması, sürekli gelişim, katılımcılık, saydamlık, hesap verebilirlik, öngörülebilirlik, yerindelik, beyana güven, hizmetlerde yerellik, bilgi teknolojilerinden etkin bir biçimde yararlanmak gibi hususları kamu yönetiminde temel ilkeler olarak benimsenmiş, saydam, hesap verebilir, insan haklarına saygılı bir yönetim resmi ortaya konmuştur (Öksüz, 2006, s. 46-7).

Türk kamu yönetiminin bir parçası olarak Türk eğitim sistemi de aynı eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilere bir tepki olarak, 1990'lı yıllardan itibaren çeşitli değişim çabaları ortaya çıkmış, eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP) geliştirilmiş, okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulaması başlatılmış, eğitim sistemi içerisinde yapılacak değişiklikler ve yeniliklerin uygulamaya konularak denendiği, okul gelişim ekibi vasıtasıyla ortaya konan stratejik plan dahilinde okula dayalı planlı okul geliştirme modelini benimseyen ve bu modele göre işleyen Müfredat Laboratuvar Okulları açılmıştır (MEB, 1999; Akt. Kantos, 2010). Diğer taraftan, Avrupa Birliği Komisyonu'nun sağladığı finans desteği ile başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile yoksulluğun azaltılması temel amacıyla vatandaşların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi, eğitime erişimi artırılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, dezavantajlı vatandaşların temel eğitime alınması ve yetiştirilmesi ile öğretmen niteliklerinin artırılmasını hedeflemiş, öğretmen yetiştirme, yönetim ve organizasyon, eğitimin kalitesi, yaygın eğitim ve iletişim boyutlarında yeni açılımlar başlatılmıştır. Bu kapsamda, 2009'dan itibaren; eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretim süreçleri, sağlık, güvenlik, beslenme gibi destek hizmetleri boyutlarında ilköğretim okulları kalite standartları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmiş, Okul Performans Yönetim Modeli ve Planlı Okul Gelişim Modeli geliştirilmiştir (MEB, 2002; 2009, Akt. Kantos, 2010).

Yapısal, politik ve yönetsel olarak birçok problemi bünyesinde taşıyan Türk eğitim

sistemi arzu edilen sonuçları üretemediği konusunda sıklıkla eleştirilmektedir. Hem ulusal düzeyde uygulanan YGS ve LYS gibi üniversiteye giriş sınavları ile ilköğretim sekizinci sınıf sonrası uygulanan SBS sınavlarında, hem de PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda Türk Eğitim Sisteminin fen bilimleri, matematik, okuma becerileri ve problem çözme gibi alanlarda öğrencilere yeterli akademik beceriler kazandırmadığı, akademik başarı açısından çoğu dünya ülkesinin çok gerisinde kaldığı yönünde eleştirilerin oluşmasına neden olmuştur (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012; EARGED, 2003; 2004).

Alanyazında Türk Eğitim Sisteminin problemlerini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Akademik başarı problemine nasıl bir çözüm getirileceği konusunda Türkiye'deki çalışmaların devam etmesine karşın, dünya eğitim sistemlerinde bir okul gelişim politikası olarak ortaya çıkan ve Türk Kamu Yönetimi mevzuatındaki değişiklikler ile beraber Türk Eğitim Sisteminin de gündemine giren hesap verebilirlik politikasına ilişkin çok az çalışma gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ilişkin okulların hesap verebilirliğinin nasıl sağlanacağı konusu henüz bir sonuca ulaşmamıştır. Bu anlamda, akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarına ilişkin çalışmalar büyük önem kazanmaktadır.

Diğer taraftan, okulların ve okul personelinin sorumluluklarına ilişkin hesap verebilir olmalarını sağlayacak araçların belirlenmesi ve oluşturulmasında, okulların ve personelinin hangi konularda, kime, nasıl hesap verecekleri konusundaki inançlarına, değerlerine ve kendi kavramlaştırmalarına bakılması önem arz etmektedir. John Lello (1993) politikacılar tarafından ortaya konulan bir hesap verebilirlik sistemi içerisinde politikacıların ortaya koydukları değerler ve inançlar ile öğretmenlerin iş ortamındaki sahip olduğu değer ve inançların birbirleriyle örtüşmediğini, hesap verebilirlik kavramına ilişkin eğitim paydaşlarının farklı kavramlaştırmalarının olduğunu belirtmektedir. Bireyler hesap verebilirlik sistemlerini farklı şekilde yorumlamakta ve inandıkları sorumluluklarına ilişkin hesap verme mecburiyeti hissetmektedir. Bu anlamda, okulların sorumluluklarının ne olduğu, üst otoritenin ortaya koyduğu hesap verebilirlik kavramlaştırmısından daha çok, okulların ve personelinin kendi yorumlamalarına bakılması gerekmektedir (Neuman-Sheldon, 2000, s. 19-20).

Amaç

Bu araştırmada; akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, bu baskılara okulların cevap verme düzeyleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarını belirlemek ve hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarının birbirlerine olan etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Alt amaçlar.

- Akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, bu baskılara okulların cevap verme düzeyleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarını benimseme düzeyleri nasıldır?
- Akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskılar, bu baskılara okulların cevap verme düzeyleri, okul yöneticileri ve ğretmenlerinin hesap verebilirlik politikalarını benimseme düzeyleri cinsiyet, okul türü, görev, branş, kıdem, eēitim düzeyi, okul kademesi ve ye olunan sendika deēiřkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik baskıları, hesap verme zorunluluēu ve hesap verebilirlik politikaları arasında ilişki var mıdır?
- Hesap verme baskıları hesap verme zorunluluēunu ve hesap verebilirlik politikalarını; hesap verebilirlik politikaları da hesap verme zorunluluēunu yordamakta mıdır?
- Akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşler temel alınarak geliştirilen bir model içerisinde hesap verebilirlik baskıları, hesap verme zorunluluēu ve hesap verebilirlik politikalarına ilişkin model oluşturulabilmekte midir?

Araştırmanın nemi

Türk Eēitim Sistemi ve okullar bünyesinde ērencilerin düşük düzeyde gerçekleşen akademik kazanımları çeşitli platformlarda tartışma konusu yapılmakta, ērencilerin akademik kazanımlarının artırılması yönünde yeni politikaların belirlenmesi ve uygulamaya konulmasının bir zorunluluk haline dnřtē savunulmaktadır. Bu baēlamda, gelişmiş batı

ülkelerinde son yıllarda ortaya çıkan ve diğer dünya ülkelerince de benimsenerek eğitim sistemlerinde uygulamaya konulan hesap verebilirlik kavramı, bu kavrama bağlı olarak geliştirilen hesap verebilirlik politikaları ve mekanizmaları Türk Eğitim Sisteminin kronik bir sorunu olan akademik performans düşüklüğü problemine ilişkin önemli bir katkı sağlayabilir. Bu sayede, öğrencilerin akademik kazanımlarının artırılacağı, üst düzeyde temel becerilere sahip bireylerin yetişmesi ile Türkiye'nin ekonomik gelişmişliğinin artırılması, dünya ülkeleri ile rekabet edebilirliğinin sağlanması ve toplumun refah düzeyinin artırılmasına olanak sağlayabilir. Bu bağlamda, bu araştırma Türk Eğitim Sisteminin başat problemlerden biri olan öğrencilerin akademik performanslarındaki düşüklüğün çözümüne ilişkin dünya eğitim sistemlerinde geliştirilen hesap verebilirlik politikalarını ortaya koymakta, hesap verebilirlik politikalarının savunduğu varsayımlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesine olanak sağlamakta, okullarda öğrencilerin akademik gelişimlerinin nasıl artırılacağına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip olduğu hesap verebilirlik modelini, aynı zamanda öğrencilerin akademik performanslarının artırılması yönündeki çözüm politikalarına karşı okullarda mevcut olan potansiyel direnç noktalarını ortaya çıkarmakta, politika yapıcılar için akademik başarının artırılmasına yönelik bir model sunmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kütahya ili merkezinde faaliyet gösteren kamu ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikaları ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

Operasyonel Tanımlar

Hesap verebilirlik: Hesap sorma ve hesap verme süreçlerini kapsayan sosyal bir ilişki.

Hesap verebilirlik baskısı: Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okullar üzerinde gelişim baskısı yaratan dış kaynaklı beklentiler ve talepler.

Hesap verme zorunluluğu: Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik yaratılan dış baskılara karşı okulların eylemlerine ilişkin açıklama ve savunma yapma zorunluluğu.

Hesap verebilirlik politikaları: Okullar üzerinde öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik geliştirilen ve uygulanan kontrol ve baskı mekanizmaları.

II.Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde; ilgili literatüre dayalı olarak hesap verebilirlik terimine kavramsal olarak nasıl yaklaşıldığı, kamu yönetiminde ve eğitimde nasıl kavramlaştırıldığı, hesap verebilirlik ile okul gelişimi arasındaki ilişki, öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik ortaya çıkan dış kaynaklı hesap verebilirlik baskıları, bu baskıların eğitim sistemlerinde ürettiği hesap verebilirlik yaklaşımları, hesap verebilirlik politikaları ve hesap verebilirlik politikalarına yöneltilen eleştirilere yer verilmiştir.

Bir Kavram Olarak Hesap Verebilirlik

Hesap verme kavramıyla ilk defa karşılaşanlar farklı görüşler, tablolar, mekanizmalar ve çok sayıda farklı tanımlama girişimleri arasında kafa karışıklığı yaşamaktadır (Alkin ve Klein, 1972, s. 1). Politik arenada hesap verebilirlik kavramı birçok politik idealleri ortaya koyan ve tam olarak tanımlanamayan iyi yönetim, şeffaflık, eşitlik, demokrasi, etkililik, cevap verebilirlik, sorumluluk ve bütünlük gibi kavramlarla ya bir şekilde ilişkili yada eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Akademik arenada ise, her çalışma kendine has bir hesap verebilirlik tanımlaması oluşturma çabası içindedir ve kavramlaştırmalar arasında bir bütünlük yoktur (Dubnick, 2007a; Mulgan 2000). Hesap verebilirlik daha çok herkes tarafından bilinen, sıkça kullanılan, evrensel bir kabule sahip olmasına rağmen kolayca bir çırpıda tarif edilemeyen, farklı kişilerce farklı şekillerde anlaşılan soyut bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Alkin ve Klein, 1972; Dubnick, 2005; Mulgan, 2000; Pollitt, 2003).

Hesap verebilirlik teriminin ortak bir tanıma kavuşturulması çabası sıkça kendisini göstermesine rağmen, bu çaba henüz bir ürün üretememiştir. Terime farklı açılardan bakılarak farklı tanımlamalar gerçekleştirilmektedir. Hesap verebilirlik terimine yüklenmeye çalışılan anlamların oluşturduğu karmaşıklığa bir düzen getirmeyi amaçlayan çalışmalarda, Jordan (2011), Koppell (2011), Schillemans ve Bovens (2011) gibi akademisyenler hesap verebilirlik teriminin farklı bağlamlarda farklı anlamlara sahip olduğunu, bu kavramın bir bağlam içerisinde anlam kazandığını belirtmektedirler. Dubnick (2002) hesap verebilirlik kavramının soyut bir yapıya sahip olduğunu belirtmekte, Sinclair (1995) ise farklı ortamlarda farklı anlamlara büründüğünden yola çıkarak değişken yapısına vurgu yapmaktadır. Bu çalışma, hesap verebilirliğin dilbilim, tarihsel ve kamu yönetimi bağlamlarında ortaya çıkan ve gelişen

kavramlaştırmalarına paralel olarak eğitim bağlamında öne çıkan anlamı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Hesap verebilirlik terimine tarihsel süreç içerisinde yaklaşıldığında, kökeninin eski Mısır ve Yunan medeniyetlerine kadar dayandığı, eski Yunan ve sonrasında Roma İmparatorluğu döneminde kurulan birinin diğerinden borç para alması ile diğerine karşı yükümlülük içine girdiği borç para verme sisteminin hesap verebilirlik kavramına bir örnek teşkil ettiği bildirilmektedir (Ezzamel, 1997; Roberts, 1982; Urch, 1929; Walzer, 1994). Plescia (2001) ise Hammurabi'nin hesap verebilirliği bazı eylemler ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken kullandığını bildirmektedir.

İngiliz tarihi içerisinde, terimin kökeni 1085 yılına kadar inmekte, Kral 1. William'ın himayesindeki mal varlıklarının listesini ve toprak sahiplerinden sadakat yemini istemesine kadar dayandırılmaktadır. Dubnick'e (2007a, s. 13–16) göre istenilen bu hesap sorma ve verme davranışı kralın mal sahiplerini istenildiğinde davranışlarına ilişkin hesap verebilen ahlaki bir zorunluluğa sahip bağımsız bireyler olarak görmesinin bir sonucudur. Başka bir açıdan bakıldığında, hükümdar ile tabi olan, üst ve ast, grup ve eylemci arasındaki bir ilişkiyi temsil etmektedir (Bovens, 2010, s. 951). Ortaçağ Avrupasında mevcut olan federal yapı ve monarşi düzeni içerisinde hesap verebilirlik kavramı, mali konulara ilişkin hesap verme, açıklama yapma, ispatlama, doğrulama anlamları ile eş anlamlı kullanılmakta ve kavramın temelini kral ile tebası, yönetici ile yönetilenler veya belirli bir zümre ile birey arasındaki hesap verme ilişkisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda geleneksel anlamıyla hesap verebilirlik, daha çok mali konulara ilişkin astın görevleri, sorumlulukları ve eylemlerine ilişkin istenildiğinde açıklama, doğrulama, ispatlama yapması olarak kavramsallaştırılmıştır (Bovens, 2010, s. 951).

Hesap verebilirlik kavramına bir terim olarak yaklaşıldığında, hesap verebilirliğin kelime olarak Latince'de hesaplamak ve hesap vermek kelimelerinden türediği, Fransızca'da, İspanyolca'da, Portekizce'de, Almanca ve Flamanca'da sorumluluk ve hesap verebilirlik terimlerinin birbirine çok yakın anlamlar taşıdığı belirtilmektedir (Bovens, 2007). Norveç dili içerisinde de her iki kelime de sorumluluk anlamında kullanılmaktadır (Møller, 2009, s. 38). İngiliz dili içerisinde ise, Wagner (1989), “accountability” ve “accountable” terimlerinin aynı “account” fiil kökünden türediği ve ilk kullanımlarında ‘hesap yapma, hesabını yapma ve hesaplamak’ anlamında kullanıldığı, 1600’lerden sonra ise ‘ifade vermek, açıklama yapmak, cevabını vermek’ anlamlarında kullanıldığını bildirmektedir. Günümüz hesap verebilirlik

politikalarında en yalın ve sık kullanılan haliyle hesap verebilirlik teriminin eyleminden dolayı birini sorumlu tutmak anlamında kullanıldığı belirtilmektedir (Brown, 1990; Akt. Bennett, 1997, s. 28). Kuchapski (2001) ile Leithwood ve Earl (2000, s. 3) hesap verebilirlik terimi içerisinde (i) hesap yapmak (counting and accounting), (ii) betimleme (describing), açıklama (explaining) ve (iii) savunma (justifying) anlamlarının barındığını belirtmektedir.

Diğer taraftan hesap verme kavramına farklı coğrafyalarda farklı şekillerde yaklaşıldığı görülmekte, bundan dolayı da kavramsal bir karışıklık ortaya çıkmaktadır. Dubnick (2002) hesap verebilirliğin, bir sembol olarak ele alındığında, hesap verme, açıklama yapma ve haklılığını gösterme sorumluluğu veya yükümlülüğü olarak değişken bir anlam içerdiğini, bir gösterge olarak ise yaratılması vaat edilen gelecek bir koşulu işaret ettiğini belirtmekte, bir ikon olarak da belirli bir kültüre dayalı olarak yüklenen belirli bir anlamı ifade eden bir görüntü-anlam ilişkisi olarak ortaya koymaktadır. Kültürel açıdan bakıldığında, batı kültüründe hesap verebilirlik, kurulu hukuk düzeni içerisinde yer alan ve diğer bir bireye veya zümreye karşı eylemlerine ilişkin hesap veren bireyler üzerindeki otorite olarak anlamlandırılmaktadır. Çalışanın amirine, politikacının medyaya veya halka bir konuda cevap verme zorunluluğu yaratan, yaptırım ve ceza korkusu ile prosedürel uyumu temel alan bir güç olarak ortaya çıkmaktadır (Jordan, 2011). Diğer taraftan, batı dışı kültürlerde hesap verebilirlik toplum ve değerleri açısından ele alınmaktadır. İçinde bulunduğu topluluğun liderliğini veya yöneticiliğini yapan bir kişi kötü bir karar aldığı anda, ceza veya yaptırım uygulaması toplum tarafından gerçekleştirilmekte, verilen kötü karar ile içinde bulunduğu tüm topluluk olumsuz şekilde etkilenebileceğinden, topluluk onu toplum dışına itmekte ve görevden azletmekle cezalandırmaktadır. Bu şekilde, lider ile toplum arasındaki yapay engeller ortadan kalkmakta, lider ve toplum tarafından sürekli hatırlanan bir ritüel olarak davranışlarda kontrol sağlayan bir hesap verebilirlik mekanizması işlerlik kazanmaktadır (Jordan, 2011).

Dubnick (2002) aynı zamanda hesap verebilirlik kavramının farklı bağlamlarda farklı anlamlara büründüğünü vurgulamaktadır. Dubnick (2002), sosyal ilişkiler bağlamında hesap verebilirlik kavramının güvenin oluşturulması ve sürdürülmesinin temeli olan hesap sorma ve hesap verme sürecini içeren bireyler arası ikili ilişki olarak ortaya çıktığını, kurumsal çerçevede uygun bir şekilde kullanımının temini için otoriteyi kontrol etmeye yarayan kurallar ve roller bütünü olduğunu, örgütsel çerçevede ise, belirsizlikler ve beklentiler ile başa çıkabilmek için formal veya informal mekanizmaların oluşturulması veya bir kurala

dönüştürülmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Çok yönlü, çeşitli ve çatışan beklentilerin hüküm sürdüğü karmaşık ortamlarda ise, durumun kaotik bir hal almaması için çabalanması ve bu amaçla yönetilmesi anlamına gelmektedir.

Yönetim bağlamında hesap verebilirlik kavramlaştırmaları.

Kamu yönetimi bağlamında hesap verebilirlik kavramlaştırmalarına bakıldığında, özellikle batı ülkelerinde, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlarda, daha çok politika yapıcılar tarafından yayınlanan raporlar ve çalışmalar ile kamu yönetiminde ortaya çıkan problemlerin aşılmasında hesap verebilirliğin merkezi bir çözüm olarak öne sürüldüğü görülmektedir (Spencer, 2006, s. 76). Kamu yönetiminin ve kurumların yeniden yapılandırılması ve yeniden tasarlanması kapsamında, hesap verebilirlik kavramı iyi bir yönetimin temel unsuru olarak görülmüştür. Aucoin ve Heintzman (2000) hesap verebilirlik kavramının kamu yönetimine entegre edilmesiyle kamu hizmetlerini en etkili ve verimli şekilde sunmakla sorumlu olan kamu kurumlarının performanslarını artıracaklarını, hizmetlerinin sunumundaki suistimallerin kontrol edilebileceğini, devlet yönetiminde ve kamu yönetiminde sürdürülebilir bir gelişimin sağlanmasına hizmet edeceğini savunmaktadır. Bu kapsamda hesap verebilirlik, vatandaşlar adına vatandaşların sağladığı kaynakla yürütülen kamu hizmetlerinin vatandaşlar gözünde tekrar güvenilirliğinin sağlanması çabasından öte bir şey değildir. Kamu yararı için çalışan kamu kurumlarının etkililiklerinin ve verimli olduklarının nasıl gözler önüne serileceği hesap verebilirliğin temel sorunu haline gelmiştir. Başka bir deyişle, hesap verebilirlik, vatandaş ile devlet arasında bir hesap verebilirlik ilişkisi kurularak bürokrasilerin daha demokratik bir hal almasının sağlanmasını amaçlamaktadır (Balcı, 2003).

Bovens (2010, s. 948), devlet-vatandaş ilişkileri bağlamında hesap verebilirlik kavramına temel olarak erdem ve mekanizma olmak üzere iki farklı şekilde yaklaşılabilirliğini ve çalışılabilirliğini önermektedir. Bir erdem olarak hesap verebilirlik, saydamlık ve güvenilirlik imajı taşıırken, sosyal bir mekanizma olarak hesap verebilirlik ise, kişiler ve topluluklar arasındaki ilişki ve düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Amerika'da hesap verebilirlik kamu yaşamına ilişkin bireysel ve örgütsel erdem olarak kavramlaştırılırken, Avrupa'da ise demokrasinin temeli olan sosyal bir mekanizma olarak ele alınmaktadır.

Amerikan politika ve akademi dünyasında hesap verebilirlik kavramı kamusal yaşamda daha çok bir erdem, bir ideal, bir değer sistemi, kamu kurumlarının ve çalışanlarının niteliği olarak görülmektedir (Considine, 2002; Klingner vd., 2001; Koppell, 2005; O'Connell, 2005; Wang, 2002). Hesap verebilirlik, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde daha çok iyi bir yönetimin nasıl olacağına ilişkin bir ideal resim ortaya koymaktadır (McGee, 1980, *Akt.* Bovens, 2010, s. 949). Bu yaklaşım temelde kamu görevlilerinin, kamu kurumlarının veya şirketlerin sahip olması gereken ideal nitelikleri, kamu kurumları, çalışanları ve vatandaş arasında olması gereken ideal ilişkileri ortaya koyma, çalışanların davranışları ve performanslarına ilişkin bir değer sistemi kurma çabası içerisindedir (Dubnick, 2007b). Bu bağlamda hesap verebilirlik, kamu ile vatandaşlar arasındaki ilişkiye, kamu kuruluşlarının ve çalışanlarının görevleri, sorumlulukları ve performanslarına işaret etmekte, kamusal yaşamda bireysel ve kurumsal bağlamda cevap verebilirlik ve sorumluluk duygusu ile eş anlamda kullanılmakta, şeffaflık, adalet ve eşitlik kavramları ile ilişkilendirilmektedir. Bu anlamda bir erdem olarak hesap verebilirlik kavramı ile kurumların ve çalışanlarının görev ve sorumluluklarına ilişkin güçlü davranış normları kastedilmektedir (Bovens, 2010, s. 949). Buradan hareketle, bir erdem olarak hesap verebilirlik kavramı kamusal davranış standartlarının belirlenmesi, kamu kurumları ve çalışanlarının ortaya koydukları eylemlerin belirlenen bu değerlere göre değerlendirilmesini içermektedir (Considine, 2002; Klingner vd., 2001; Koppell, 2005; O'Connell, 2005; Wang, 2002). Aynı şekilde, UNDP [United Nations Development Program] (1997) hesap verebilirlik kavramına bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket edebilme ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da hilekârlık durumunda sorumluluğu üzerine alabilme olarak değerlendirmektedir. O'Connell (2005) kurumların ve kuruluşların sundukları hizmetlerde yüksek kaliteye sahip olmaları, hizmetlerin düşük maliyetlerle, nezaket ve saygı içerisinde gerçekleştirilmeleri o kurumların hesap verebilir olduklarının bir göstergesi olduğunu savunmakta, diğer bir çalışmada ise Considine (2002) hesap verebilirliği sorumluluk ve cevap verebilirlik kavramları ile eş anlamlı olarak kullanmakta ve çok ilişkili bir ortamda başarıya ulaştıran daha avantajlı yolların bulunması maksadıyla çözüm yetkisinin uygun bir şekilde kullanılması, çözüm yolları bulabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Bilgin (2004) kamu kurumlarının hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde arzu edilen performansı yakaladıklarının belirlenmesi ve bir yargıya ulaşılabilmesi için, hizmetin üretilmesi ve sunulmasında sorumlulukların belirgin ve net bir şekilde ortaya konulması, kayıtların doğru ve güvenilir bir şekilde tutulması, performans bilgilerinin açıklanması, kamu görevlilerinin

yapılanları ve yapılmayanları nedenleri ile beraber açıklama zorunluluğu içerisinde olmaları, her türlü eleştiriye açık olmaları, olumsuz performans halinde gereken düzeltmenin gerçekleştirilmesi hususunda sorumluluğun üstlenilmesi, ödül ve iş bıraktırmaya kadar gidecek cezaların varlığının farkında olunması gerektiğini belirtir.

Koppell (2005) hesap verebilirlik kavramının şeffaflık (transparency), yükümlülük (liability), denetlenebilirlik (controllability), sorumluluk (responsibility) ve cevap verebilirlik (responsiveness) olmak üzere beş temel boyuta sahip olduğunu belirtmektedir. İlk olarak sorumluluk boyutu, belirli kurallar ve düzenlemeler ile eylem alanlarını sınırlandırılan ve belirli normlarla da sürece ve sonuca dönük davranış standartlarına uygun hareket edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kontrol edebilirlik boyutu, hiyerarşik yapı içerisinde üst birimlerin ortaya koydukları politika, istek ve emirleri yerine getirme mecburiyetini kastetmektedir. Cevap verebilirlik boyutu ise, kurumların çevrelerinden gelen talep ve ihtiyaçların karşılanması davranışına işaret etmektedir. Şeffaflık, kamusal bilginin gizlenmesi ile toplumun bilgi edinme hakkı arasında bir denge sağlanarak, kamu kurumları ve çalışanlarının sorumluluk alanlarına giren konularda gösterdikleri performansa ilişkin delilleri ve gerçekleri ortaya koyması gerektiğini savunur. Yükümlülük boyutu da, kurumların ortaya koydukları performansın gerektirdiği sonuçlarla yüzleşmeleri gerektiğini savunur. Kurumlar, içinde buldukları bağlamın özelliklerine göre farklı hesap verebilirlik boyutlarına önem verir. Örneğin küresel yönetim örgütleri içinde buldukları bağlamın gerekleri içerisinde çoğu zaman cevap verebilirlik ve sorumluluk boyutları arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar. Yapılan bu tercih ile hesap verebilirlik kavramı tamamen seçilen boyut çevresinde bir anlam kazanmakta, diğer hesap verebilirlik boyutları ise yok olmaktadır (Koppell, 2011, s. 74).

Kamu yönetimi açısından bakıldığında ise, hesap verebilirliğin tüm boyutlarının aynı derecede önem taşıdığı söylenebilir. Kamu görevlilerinin yasa dışı ve yoz davranışlarının engellenmesi açısından Dünya Bankası iyi bir yönetimin oluşturulması için, özellikle de kamu mali kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılması ve harcanması hususunda, kamu görevlilerinin her birinin kamu yararını gözeterek önceden belirlenmiş olan davranış kuralları ve değerleri çerçevesinde kendi eylemlerinden sorumlu tutulmalarının gerektiğini savunmaktadır. Diğer taraftan, kaynakların kullanımının kontrol altına alınması ve mesleki etik değerlerinin ön plana çıkarılmasına ek olarak, kamu görevlileri önceden belirlenmiş politika hedeflerinin yerine getirilmesi, tüm vatandaşların, özellikle de ekonomik olarak

dezavantajlı olanların, talep ve ihtiyaçlarına cevap verme ve gerekli performansı göstermeleri konusunda sorumlu olmalıdırlar (World Bank, 2004, s.7-8). Bu amaçla hesap verebilirlik kavramını temel alan iyi bir yönetim, kamu görevlilerinin gerçekleştirdikleri eylemlere yönelik açıklama yapma ve bilgi sunma zorunluluğunu kapsayan cevap verebilirlik (answerability), vatandaşların bilgi ve fikirlerine önem vermeyi kapsayan hassasiyeti (receptiveness), hesap soran birimlerin gerektiğinde görevliler üzerinde yaptırım uygulama ve cezalandırılmasını içeren güçlendirmeyi (enforcement) temel unsurlar olarak kabul etmelidir (Schedler, 1999, *Akt.* World Bank, 2004, s.8).

Hesap verebilirlik kavramına sosyal bir mekanizma olarak yaklaşıldığında, hesap verebilirlik kamu çalışanları davranışlarını disiplin altına alan ve doğru, dürüst, adil ve eşit davranmaya iten, verimlilik ve etkililiğin sağlanması için şeffaflığın ve cevap verebilirliğin oluşturulmasına olanak sağlayan güçlü ve etkili mekanizmaların oluşturulması olarak ele alınmaktadır. Kaynakların kullanımı, kamusal hizmetlerin vatandaş ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi ile vatandaşlarla olan ilişkilerde adalet, eşitlik ve dürüstlük değerlerine uygun davranışların sergilenmesine olanak sağlayacak dış ve iç yapıların ve düzenlemelerin oluşturulmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda hesap verebilirlik mekanizmaları iki önemli unsur üzerine kurulmaktadır; devletin kendi hiyerarşik düzeni içerisinde hesap verebilirlik kanallarının ve yapılarının kurulması ile vatandaşların ve sivil toplumun katılımı (Bovens, 2010).

İngiltere, Avustralya, Kanada ve Avrupa ülkelerinde hesap verebilirlik kavramı daha dar kapsamda ve betimsel olarak ele alınmaktadır. Bu ülkelerde hesap verebilirlik kavramı, kurumsal bir düzenleme çerçevesinde bir birimin başka bir birime eylemlerine ilişkin hesap vermesi şeklinde kurgulanan sosyal bir mekanizma olarak görülmektedir (Aucoin ve Jarvis 2005; Bovens, 2007; Day ve Klein, 1987; Goodin, 2003; Mulgan, 2003; Philp, 2009; Scott, 2000). Bovens (2010) hesap verebilirliği, bir sosyal mekanizma olarak, aktörün ilişkili olduğu topluluğa karşı sorumluluklarına ilişkin açıklama ve doğrulama yapma zorunluluğu içinde olduğu, topluluğun oluşturduğu yargıya göre takdir ettiği ödül ve cezalar ile eyleminin sonucuna katlandığı bir mekanizma olarak tanımlamaktadır.

Avrupa ülkeleri politik yaşamında hesap verebilirlik kavramı Birleşik Devletlerdekine benzer şekilde açıklık (clarity), şeffaflık (transparency) ve sorumluluk (responsibility) gibi şemsiye kavramlarla eş anlamda kullanıldığı gibi tartışma (deliberation) ve katılım (participation, involvement) gibi kavramlar ile de özdeşleştirilmektedir (Bovens, 2010, s.

949). Hesap verebilirlik kavramı ile eş anlamlı veya ilişkilendirilerek kullanılan bu üst kavramlar, hesap verebilirliği bir sosyal kontrol mekanizması olarak ele alındığında kurulan mekanizmaların kendilerinin veya ürettikleri sonuçların özelliklerini ve niteliklerini betimlemektedir (Bovens, 2010, s. 962). Öte yandan, Birleşik Devletlerdeki kavramlaştırmadan farklı olarak, Avrupa ülkelerinde hesap verebilirlik kavramının odağı kurumların ve çalışanların eylemleri değil, kurumsal düzenlemeler ve işleyişleridir. Bu birimlerin hesap verebilirliği temsil eden değer sistemine uygun bir şekilde davranıp davranmadıklarını sorgulamak yerine, hesap verme mecburiyetinde olup olmadıkları ve nasıl hesap verecekleri sorgulanmaktadır (Bovens, 2010, s. 948).

Geleneksel kavramlaştırmaya paralel olarak, özellikle günümüz Avrupa kamu yönetimi kültürü içerisinde hesap verebilirlik kavramı bir eyleme ilişkin açıklama yapma ve doğrulama yapma zorunluluğunu içeren belirli bir sosyal mekanizma olarak kavramlaştırılmaktadır (Day ve Klein, 1987; Goodin, 2003; Lerner ve Tetlock, 1999; McCandless, 2001; Mulgan, 2003; Pollitt, 2003; Romzek ve Dubnick, 1998; Scott, 2000). Kamu yönetimi içerisinde bir mekanizma olarak hesap verebilirlik kavramı devlet kurumlarını kamu ihtiyaç ve taleplerine karşı daha çok cevap verebilir ve güçlü kılmayı amaçlayan tüm sistemleri ve mekanizmaları kapsayan şemsiye bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Mulgan, 2000).

Bu bağlamda Kogan (1988) hesap verebilirlik terimini belli bir role ve göreve sahip birimin diğerine kendi performansının yeterliliğine ilişkin değerlendirmeye olanak sağlayacak bir rapor sunma durumu olarak tanımlamaktadır. Lerner ve Tetlock (1999) ise, hesap verebilirlik kavramını rapor sunma olarak tanımlanmasına ek olarak kendini haklı gösterme çabası olarak ele almakta, birinin kendi üzerine direk veya dolaylı olarak yüklenen beklentiler neticesinde, kendi inançları, duyguları ve eylemlerini diğerlerine onaylatma zorunluluğu olarak tanımlamaktadır. Savunma (justification), bir eylemin ve düşüncenin yeterliliğine ilişkin bir diyalogu ima etmektedir. Başka bir deyişle, hesap verme, birinin diğerine yaptıklarının, düşündüklerinin ve hissettiklerinin doğru ve gerekli olduğu konusunda karşısındakini ikna çabasıdır (Robinson ve Timperley, 2000, s. 68).

Sosyal bir mekanizma olarak hesap verebilirlik, hesap veren ile soran arasında sosyal bir ilişki içerir (Pollitt, 2003, s. 89). Hesap verme olgusu örgütsel yaşamda bir görev, iş veya bir rol sorumluluğunun devredilmesinden kaynaklanır. Bu anlamda hesap verebilirlik, yüklenen sorumluluğun yerine getirilmesine ilişkin birinin cevap verme zorunluluğu olarak

ortaya çıkmaktadır (Alberta Office of the Auditor General, 1997; *Akt. Calder*, 2002, s. 25). Balcı'ya (2003) göre hesap verebilirlik, sosyal bir etkileşim ve karşılıklılık içerisinde dış otoriteye karşı yapılan, üstün performansa ilişkin bir cevap ve düzeltim istediği, astın ise dış otoriteyi kabul ederek üstün isteğini yerine getirdiği, olumsuz durumlarda yaptırımlara maruz kaldığı bir sosyal ilişkidir. Bu bağlamda hesap verebilirlik, bir tarafın diğer bir tarafa karşı, verilen görev ve işlemlere ilişkin ortaya çıkan performans konusunda açıklamada bulunduğu hiyerarşik bir ilişki olmaktadır. RAND ise (Stecher, Hamilton ve Gonzalez, 2003), hiyerarşik yapı içerisinde ast ile üst arasındaki hesap verebilirlik ilişkisinin, üstün astından görevleri ve sorumluluklarına ilişkin beklentilerini ortaya koyduğu, astın bu beklentiyi kabul ettiği, beklentinin gerçekleştirilmesi ile hem astın hem de üstün yarar elde ettiği bir sosyal ilişki olması gerektiğini, ilişkinin başarısının bu koşulların sağlanmasına bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, vatandaşlar, kamu çalışanları ve bürokrasi ile politikacıların birbirleri ile olan hesap verebilirlik ilişkisi, belirli bir hiyerarşi temelinde yasal, yönetsel ve yargısal yollarla bilgi sunma, açıklama yapma ve kendini haklı çıkarma eylemlerini içermektedir. Hesap veren birimin hesap soran birime neden hesap vermek zorunda olduğu, hesap veren ile soran arasındaki hesap verebilirlik ilişkisinin bağlamına ve doğasına bağlıdır. Bu ilişki içerisinde hesap verme zorundalığının kaynağı bürokratik yapı ve hiyerarşinin varlığı olabileceği gibi, sözleşmeler, ahlaki temeller, değerler gibi diğer meşru zeminler olabilir. Bu bağlamda hesap verebilirlik ilişkisinin içerisinde bağlamdan kaynaklanan meşru bir zorunluluk hesap verebilirlik ilişkisinin zeminini oluşturmaktadır (Bovens, 2010, s. 953-4).

Hesap verebilirlik kavramı sosyal bir mekanizma olarak ele alındığında, yönetimde hesap verebilirlik çalışmalarının temel odağı, bir kontrol mekanizması olarak hesap verebilirlik ilişkisinin olup olmadığı, bu ilişkinin doğası, sağlıklı ve güçlü bir şekilde işleyip işlemediği, kurum ve paydaşları üzerinde yarattığı etkiler üzerine olmaktadır (Bovens, 2010, s. 961). Hangi formal ve informal ilişkilerin bir hesap verebilirlik mekanizması oluşturacağı, oluşan ilişki içerisinde hesap verebilirlik sürecinin nasıl işleyeceği, oluşturulan ve işletilen hesap verebilirlik sisteminin nasıl değerlendirileceği cevap verilmesi gereken sorular olarak ortaya çıkmaktadır (Bovens, 2010, s. 960). İlk soru kapsamında, sağlıklı bir hesap verebilirlik ilişkisinin varlığı, bilgi sunma, tartışma, değerlendirme ve yaptırım aşamalarını barındırıp barındırmadığına, hesap veren birimin kendi performansına ilişkin bilgi hazırlama ve sunma konusunda nasıl yükümlü kılındığına, hesap soran birim veya zümrenin sunulan bilgileri nasıl sorguladığına, tartıştığı ve bir yargı oluşturduğu, oluşturulan yargıya binaen nasıl

yaptırımların oluşturulduğu gibi sorulara verilen cevaplara bağlıdır.

Hesap soran ile hesap veren arasındaki hesap verebilirlik ilişkisi, hesap soranın yetkili olması ve hesap verenin sorumluluğu ile meşrulaştırılmaktadır. Örgütsel yaşam içerisinde bakıldığında, herhangi bir eyleme ait hesap verme durumu hesap verecek kişinin veya grubun kontrolünü sağlayabileceği alanlarda ödevlerinin ve sorumluluklarının belirlenmesini içerir. Hesap soranın yetkili olma durumu ise, hesap vermeye konu olan eylemin sonucunun hesap soran üzerindeki etki düzeyine bağlıdır. Hesap verme, hesap soran ile hesap veren arasındaki ilişki dâhilinde betimleme, açıklama, savunma ve ispatlama düzeylerinde gerçekleşebilir. Hesap verme sorumluluğunun ve hesap verme mecburiyetinin olmadığı durumlarda ise hesap verebilirlikten bahsedilemez (Leithwood ve Earl, 2000, s. 3-8).

Bir sosyal mekanizma olarak hesap verebilirlik, hesap soran ve veren arasında kurulan sosyal ilişki temelinde çeşitli aşamalara sahiptir. Stewart (1984; *Akt. Calder, 2002, s. 25*) hesap verebilirliği sorumluluğun devredilmesi ve diğer birimin yetkilendirilmesi, yetkiyle verilen otoritenin eylemlere ilişkin açıklama ve savunma yapması, rapor sunumu ve hesap verebilirlik raporunun değerlendirilmesi ve dönüt sağlanması gibi aşamalara sahip olduğunu belirtmektedir. Sosyal olarak kurulan, belirli bir bağlam ve belirlenen kanallar içerisinde işlerlik kazanan hesap verebilirlik ilişkisinin içeriği, hesap soran ile hesap veren birimler arasında bir konuya ilişkin performans bilgisinin üretilmesi, tartışılması ve sorgulanması, performansa ilişkin açıklama ve savunma istenmesi, bunun akabinde performans değerlendirmesinin yapılması, hesap soran birim tarafından hesap verenin performansına ilişkin bir yargıya ulaşılması, yargının olumlu veya olumsuz olma durumuna göre hesap verene bazı yaptırımların uygulanması veya hesap veren birimin ödüllendirilmesi süreçlerini içerir. Bilgi aşamasında yönetici örgütsel etkinlikleri ve eylemlerine ilişkin üstlerine resmi bir toplantıda sözlü olarak bilgi verir; tartışma aşamasında üst yöneticiler bilgileri masaya yatırır ve üzerinde tartışma yapar; sonuç aşamasında üst yöneticiler performansa ilişkin sunulan bilgi ve değerlendirme ışığında ulaşılan yargıya göre yöneticiyi ödüllendirir veya yaptırım kararı alabilirler (Schillemans ve Bovens, 2011; State Services Commission, 1999). Hesap soran birim, bir üst makamı temsil eden bir yönetici, bakan, gazeteci gibi bireyler olabileceği gibi bir kurum, mahkeme, parlamento veya denetleme organı da olabilir. Aynı şekilde, hesap veren memur, yönetici gibi bireyler olabileceği gibi bir kurum da olabilir (Bovens, 2007, s. 450; 2010, s. 951).

Bovens (2010, s. 952), hesap soran ile hesap veren arasındaki hesap verebilirlik ilişkisinin sağlıklı ve işler bir şekilde kurulabilmesi için en az üç aşamanın gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilkinde, hesap veren birimin kendi eylemlerine, performansına, ürettiklerine ve süreçlere ilişkin bilgilerin derlenmesi ve sunulması, genellikle de bu verilere dayanılarak oluşan olumsuz yargıların oluştuğu durumlarda eylemlerine ve sonuçlarına dair açıklama yapma ve eylemlerini savunma ve onları haklı çıkarma gibi süreçlerle hesap soran birime karşı bilgi sunma zorunluluğunun bulunması veya bunu hissetmesi gerekir. İkinci olarak, hesap soran birim hesap veren birimi soruşturma, sunduğu bilgilerin yeterliliğini ve eylemlerinin meşruiyetini sorgulama imkânına sahip olmalıdır. Üçüncü olarak, hesap soran birim hesap veren birimin eylemlerini onaylama, reddetme, kınama ve cezalandırma gibi yetkilere sahip olmalıdır. Bu bağlamda, sağlıklı ve işleyen bir hesap verebilirlik ilişkisi raporlama, açıklama ve savunma, tartışma, yargılama ve yaptırım aşamalarını içermelidir.

Yaptırımların hesap verebilirlik mekanizması içerisinde yapıcı bir unsur özelliğine sahip olup olmadığı sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Bazılarınca, hesap soranların yapacağı değerlendirme ya da sadece hesap veren birimin vereceği performans raporu, performansın tartışılması ve haklı çıkarılması hesap verebilirliğin oluşması için yeterli görürken, diğer bir grup ise yaptırım ihtimalinin dahi bilginin oluşturulmasında ve sunulmasında dikkati ve özeni artırması nedeniyle hesap verebilirlik içerisinde yapıcı bir öneme sahip olduğu, mekanizmalar içinde yer alması gerektiğini savunmaktadır (Bovens, 2010; Mulgan, 2003; Strom, 2003). Bovens (2010) resmi veya yasal olarak yaptırım uygulama yetkisine sahip olmayan kamu denetçiliği gibi mekanizmaların değiştirme ve düzeltme olanaklarının olmadığını belirtmekte, mesleki utançtan başlayan ve daha formal cezalara kadar gidebilen esnek yapıya sahip yaptırım ihtimalinin hesap verebilirlik mekanizmalarında yer almasını savunmaktadır.

İkinci olarak, hesap verebilirlik mekanizmasının işlevselliği hesap veren birimin sunduğu bilginin doğru içeriğe ve verilere sahip olması, zamanında hazırlanması ve sunulması, sunulan bilgilerin hesap soran zümrece belli bir standarta göre sorgulanıp değerlendirilmesi, değerlendirilmeler sonucu oluşturulan olumlu ve olumsuz yargıların ortaya konması, yargılara göre hesap veren birimin resmi veya gayri resmi yollarla, direk veya dolaylı olarak ödüllendirilmesi veya cezalandırılması süreçlerinin varlığına ve aralarındaki bütünlüğe bağlıdır.

Üçüncü olarak, hesap verebilirlik mekanizmasının yarattığı etkilerin, demokratik bir kontrol üretip üretmediği, kurumların performanslarına ilişkin kontrol ve düzeltme sağlayıp sağlamadığı, gelişim mi yoksa direnç mekanizmaları mı oluşturduğu belirlenmelidir (Bovens, 2010, s.960).

Hesap verebilirlik kavramının iki temel unsur üzerine kurulduğu görülmektedir. Kamu kurum ve kuruluşları ile çalışanlarının hizmetlerin sunumuna ilişkin bireylerin ve kurumların nasıl davranacağına dair normlarını ve standartlarını ortaya koyan bir beklenti ve değerler sistemi ile birimlerin bunlara uyma düzeylerinin değerlendirilmesi hesap verebilirlik kavramının bir ayağını oluştururken, kurumların ve çalışanların böyle bir değer sistemine ve beklentilere uyum sağlamalarına yardımcı olacak mekanizmalar da diğer ayağını oluşturmaktadır. Bir değer sistemi olarak hesap verebilirlik, hangi konularda hesap verilmelidir sorusuna cevaplar ararken, bir mekanizma olarak hesap verebilirlik hesap veren ile soran arasında ortaya konulan hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde Kime? Kim? Ne için? Nasıl ve hangi sonuçlarla? hesap vermelidir gibi sorulara cevap aramaktadır. Doğal olarak kurumların sundukları hizmetlerin bağlamlarının etkisi ile birlikte bu sorulara farklı cevaplar verilebilmektedir. Bu sorulara verilen farklı cevapların kendi aralarında oluşturdukları bütünlük ise hesap verebilirlik yaklaşımlarını belirlemektedir. Hesap verebilirlik kavramında bu iki temel unsur birbirine bağlı ve birbirlerini tamamlar niteliktedir. Biri olmadan diğerinin tek başına bir anlamı olmadığı gibi işlevselliği de yoktur. Hesap verebilirlik ilişkisinde birimlerin davranışları standartların oluşturduğu bir değer sistemi olmadan değerlendirilemez. Aynı şekilde, standartlara bağlılığı ve uyumu sağlayacak bir mekanizma olmadan da değer sistemi bir anlam ifade etmez (Bovens, 2010, s. 962-3).

Eğitimde hesap verebilirlik kavramlaştırmaları.

Greitens'e (2012, s. 77) göre, hesap verebilirlik kavramı örgüt tipleri, hizmet içeriği ve içinde bulunduğu iç ve dış koşullar, farklı felsefeler ve geleneklerin oluşturduğu kültür, kavramın içinde barındırdığı farklı boyutlar açısından farklı anlamlara bürünmektedir. Eğitim açısından bakıldığında ise, hesap verebilirlik kavramının genel mahiyette yapılan tartışmalardan ve kamu yönetimi bağlamında yapılan kavramlaştırmalardan türediği görülmektedir. Öte yandan, eğitim sistemlerinin örgütsel bağlamı ve sorumlulukları farklılık gösterdiğinden dolayı, hesap verebilirlik kavramı eğitimde farklı bir renkle ortaya

çıkılmaktadır. Eğitim açısından öğrencilerin akademik kazanımlarının ön plana çıktığı öğrencilerin iyiliği ile, okulların etkililiğine etki eden faktörler, harcamalar, öğretmenlerin alan bilgileri, etik davranışlar, öğretmen ve okul performansları, bürokratik gelişim süreçleri gibi konular hesap verme ve sorma ilişkisinin temel konularını oluşturmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000).

Eğitim ve hesap verebilirlik kavramının birlikteliğine tarihsel süreç içerisinde bakıldığında, hesap verebilirlik kavramının öne çıkan çeşitli amaçlar doğrultusunda çeşitli biçimlere bürünmüş olarak farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. 1900'lü yıllarda hesap verebilirlik daha çok öğretmenler ve sınıf içi öğretim süreçleri ile öğrenci sorumluluğu olarak ele alınırken, 1960'lardan sonra ise; kavramın pozitivist bakış açısına bağlı olarak şekillendiği, öğrenci başarısı ve eğitim finansmanı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. 1990'larda ise hesap verebilirlik kavramına daha farklı bir şekilde yaklaşmış, okullar en temel hesap verme birimleri olarak kazandırdıkları akademik başarılar açısından oluşturulan standartlara göre izlemeye alınarak ürettikleri akademik başarı sonuçları sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur (O'Day, 2002).

Hesap verebilirlik kavramının eğitim ile beraber anılması özellikle 1970'lerden sonra Anglo-Sakson ülkelerde çoğunlukla reform hareketleri ile beraber başlamıştır. 1970'lerden sonra eğitim literatüründe kendinden sıkça bahsettiren hesap verebilirlik kavramı üzerine çok sayıda farklı girişimler olmasına rağmen üzerinde uzlaşmaya varılmış net bir tanımlama gerçekleştirilememiştir. Hatta eğitim literatürü içerisinde o kadar çok tanımlama yapılmıştır ki, hangi anlamı kastettiğini bulmak üzerinde zaman harcamayı gerektirmektedir. Hesap verebilirlik terimine yüklenen yan anlamların, terime net bir tanım getirilememesine neden olduğu gibi, yüklenen farklı anlamlar farklı hesap verebilirlik uygulamalarının da kaynağı haline gelmiştir (Bunda, 1979, s. 357). Levin (1974) eğitimde üzerinde uzlaşmış tek bir hesap verebilirlik tanımlamasının olmadığını, tanımlamaların ise temel olarak birinin bir şeyi yapması konusunda sorumlu tutulması ile daha teknik tanımlamalar arasında değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Kirst (1990) geçmişte çok eskiye dayanan hesap verebilirlik kavramının özellikle eğitim alanında halen gelişmekte ve çeşitlenmekte olan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Günümüze gelindiğinde Garn ve Cobb (2001), gerçekleştirdikleri literatür taramasında çok sayıda farklı okul hesap verebilirlik tanımlamaları olduğunu tespit etmişler ve çalışmalarında Levin (1974) hesap verebilirliği performans raporlama, teknik, politik ve kurumsal süreçler, Darling-Hammond (1989) yasal, bürokratik, profesyonel ve

piyasa olarak, Kirst (1990) ise gözlemleme, standartlara ve düzenlemelere uyum, teşvik sistemi, kontrol kaynağının değiştirilmesi olarak farklı şekillerde tanımlandığını ortaya koymuşlardır.

Bu dönemde hesap verebilirlik kavramının babası olarak bilinen Leon Lessinger kavramı iş dünyası modellerine ve jargonu içine oturtarak, sonuçların belirlendiği ve sonuçların üretilmesinden hizmet sağlayanın sorumlu tutulduğu ve açıklama beklendiği sonuç merkezli bir yönetim anlayışı içinde tanımlamaktadır. Lessinger'e (1970) göre hesap verebilirlik, bir sözleşme kapsamında belirli bir hizmetin sunumunu üstlenen kamu veya özel bir birimin üzerinde anlaşmaya varılan koşullara göre, sağlanan sınırlı kaynaklar ile belirli bir sürede belirli performans standartlarına bağlı olarak ortaya koyduğu performansı hakkında cevap verme zorunluluğu olarak tanımlamaktadır. Lessinger'in ortaya koyduğu tanımlamanın merkezini müzakere ve sözleşme oluşturmaktadır. Taraflar arasında yüklenen işin sonuçlarının hangi kriterlere göre değerlendirileceği, değerlendirme sonucu hangi seviyedeki sonuçların kabul edileceği, elde edilen sonuçların durumuna göre ödül ve ceza uygulamalarının neler olacağı konusunda mutabakata varmaktadırlar (Alkin ve Klein, 1972, s. 2).

Knezevich (1974, s. 3) hesap verebilirliği, belirli zaman ve finans koşulları içerisinde önceden belirlenmiş belirli eğitim sonuçlarına ilişkin performans hedeflerinin gerçekleştirilmesi hususunda her bir bireyin veya bir grubun diğer bir bireye veya bir birime bir dereceye kadar sorumlu ve cevap verebilir olduğu ve bu sayede arzu edilen eğitim çıktılarının oluşturulmasını sağlayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda, hesap verebilirlik hedef yönelimlidir, aynı zamanda standartlar ve standartların gerçekleştirilmesini sağlayacak sorumlu eylemler bütünüdür.

1990'lardan sonra ise yeni kavramlarla ve tanımlamalarla genişleyen tartışmalar ile hesap verebilirlik kavramı eğitim tartışmalarının temel konusu haline gelmiştir. 60'lı yıllarda daha çok girdi ve süreçler üzerinde olan kontrol, 1990'lardan sonra ise eğitim çıktıları üzerine kaymıştır. Bu dönemde eğitimde hesap verebilirlik kavramı eğitim hizmeti ile görevlendirilenlerin ortaya çıkacak sonuçların sorumluluğunu kabul etmesi (Zurhellen, 1987), eğitilmiş bir insanın oluşturulmasına ve eğitimi oluşturan unsurlara karşı hareket etme (Theobald ve Mills; 1995), eğitim sistemlerinin öğrencilerin akademik kazanımları, becerileri, davranışları ve tutumları gibi ürettikleri sonuçların kalitesine ilişkin sorumlu tutulması uygulaması (Kirst, 1990), müşteri ve sonuç odaklı beceriler bütünü (Wiggins, 1994), eğitim

sistemi içerisinde öğrenciler için sorumlu ve yanıt verebilir bir eğitim üreten tüm uygulama ve politikalar bütünü (Darling-Hammond ve Ascher, 1991) olarak görülmeye başlamıştır (Akt. Bennett, 1997, s. 28).

1990’larda Amerikan kültürü ve yaşamı içerisinde ortaya çıkan ve gelişen hesap verebilirlik anlayışının farklı şekillerde tanımlandığı ortaya çıkmaktadır. Hesap verebilirlik terimini Gintis (1995) bir ürün, Olson (1998) ödüller ve cezalar, Levin (1974) ise kurumsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Abelman, Elmore, Even, Kenyon ve Marshall (1999) ise, bir standartlar bütünü veya bir problem olarak görmekte, tüm okulların eylemlerinden dolayı bireyleri sorumlu tuttuğu içsel ve dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarına sahip olduğunu savunmakta, hesap verebilirliği okul dışında veya içinde bulunan bir üst resmi otoriteye karşı okul içi bireylerin eylemlerinin hesabını verdiği çeşitli resmi veya gayri resmi yollar olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Kirst (1990) hesap verebilirliği (i) performans raporları, (ii) standartlara ve düzenlemelere uyum ve izleme, (iii) teşvik sistemleri, (iv) piyasa ve rekabet, (v) okullar üzerindeki kontrol ve otoritenin kaynağının değiştirilmesi (yerelleşme), (vi) mesleki rollerin değiştirilmesi olmak üzere altı farklı değişim stratejisi olarak ortaya koymuştur. Earl ve LeMahieu (1997; Akt. Earl, 2005, s.7) performansla ilişkin bilgilerin toplanması, derlenmesi ve raporlanmasını eğitim muhasebesi (accounting), hesap verebilirliği ise elde edilen bilginin ne anlama geldiği, diğer bilinenler ile ilişkisi ve pozitif bir değişimin nasıl yaratılacağı tartışılması olarak tanımlamakta, böyle bir hesap verebilirlik kavramlaştırması olmadan eğitim muhasebesinin bir anlam ifade etmediğini savunmaktadır.

Bunlara paralel olarak, McNelis (1998) Birleşik Devletler’deki hesap verebilirlik kültürü içerisinde farklı işlevsel hesap verebilirlik tanımlamalarının varlığına dikkat çekmektedir. Bu tanımlamalardan birkaçı veri kullanımı üzerine odaklanırken, diğerleri veriye dayalı gelişim süreçleri üzerine odaklanmaktadır. Veriye dayalı işlevsel tanımlamalardan ilki okul performanslarının kamuoyuna sunulmasıdır. Okulda yer alan öğrencilerin akademik performansları standart testlerle ölçülmekte, bir araya getirilerek düzenlenmekte, işlenmiş olarak kamuoyunun bilgisine sunulmaktadır. Okulların performansına ilişkin kamuoyuna sunulan bilginin oluşturduğu utanma veya başarı duygusunun okulların gelişimi konusunda baskı yaratacağı düşüncesi hâkimdir. Bu anlamda hesap verebilirlik, LeMahieu’nun (1997) belirttiği üzere performans verilerinin işlenmesi ve sunulmasını içeren basit bir kayıt tutma işlemi uygulamasıdır ve okullar üzerinde pasif bir etki yaratabilir.

İkinci bir kavramlaştırma öğrenci değerlendirme sonuçlarının okulları ödüllendirme ve cezalandırmada kullanılmasıdır. Okulların ürettikleri sonuçların durumuna göre ödül ve cezaların uygulanmasını içerir. Ödül ve cezaların varlığı ve yarattığı baskı ile okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik kazanımlarının seviyesini yükseltmek için daha çok gayret göstermeleri konusunda motive edeceği varsayımına dayanmaktadır (McNelis, 1998, s. 13).

Üçüncü bir operasyonel tanımlama hesap verebilirliği okulların önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlayacak süreçler olarak ortaya koymaktadır. Rothman'a (1995; *Akt. McNelis, 1998*) göre hesap verebilirlik mevcut koşullar içerisinde okul bölgelerinin ve eyaletlerin; Newmann, King ve Rigdon'a (1997) göre ise bunlara ek olarak ayrıca velilerin okul sistemlerinin kendi hedeflerini gerçekleştirmelerinin sağlanması girişimidir. Newmann ve arkadaşları (1997) hesap verebilirlik kavramını genel anlamda bir patron, müşteri veya başka bir dış güç odağının hizmet üreten birimin iç süreçlerini tetikleyen dışsal bir etki veya baskı olarak tanımlamaktadır.

Dördüncü bir tanımlama Darling-Hammond ve Ascher'in (1991) çalışmasında yer almaktadır. Onlara göre hesap verebilirlik eğitim sistemlerini en iyiye götürecek gelişim ve iyileştirme eğilimli adanmışlıklar, politikalar ve uygulamalar bütünüdür. Bu tanımlamaya göre hesap verebilirlik, öğrencilerin destekleyici bir öğrenme ortamı içerisinde daha iyi bir öğretim almalarını, öğretime zarar verecek uygulamaların azaltılmasını, sistem içerisinde öğretime etkisi olmayan ve zarar veren uygulamaların ve eylemlerin belirlenmesi, teşhis edilmesi ve değiştirilmesine olanak sağlayacak bir içsel öz-düzeltilme sisteminin oluşmasına yardımcı olan bir araçtır.

Beşinci hesap verebilirlik tanımlaması LeMahieu'nun (1997) otantik hesap verebilirliğidir. Buna göre, otantik hesap verebilirlik tüm paydaşların katılımı ile bir sistemin performansına ilişkin çok yönlü bilginin oluşturulması ve bu performans bilgisi ile sistemin performansı ve nasıl geliştirilebileceği hakkında bir yargıya ulaşılması, gerekli plan ve eylemlerin belirlenmesi ve uygulanmasıdır. Bu kapsamda hesap verebilirlik, eğitim sisteminin performans konusunda bir zorlamaya tabi tutulması, sistemin maksimum performansı ortaya çıkarması ve bu esnada performansa ilişkin problemlerin sebeplerinin ve koşulların belirlenmesi ve anlaşılması, buradan yola çıkarak performansı iyileştirecek ihtiyaçların, önceliklerin ve gerekli eylemlerin ortaya konması, paydaşların bu mevzuda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini kapsayan bir gelişim sürecidir.

Bütün bu tanımlamalarda dikkat çeken hesap verebilirliğin ne olduğundan daha çok hangi amaca hizmet ettiğiidir. Amaç, hesap verebilirliğin fonksiyonun tanımlanmasında büyük bir öneme sahiptir ve temelde eğitimde başarıyı artırmayı amaçlayan hesap verebilirlik mekanizmaları ile başarının görselleştirilmesine olanak sağlayacak delilleri şekillendirir. Benveniste (1985, s. 264) hesap verebilirliğin bilgi üretme ve yayma, eylemi yönlendirme ve yapılanları haklı çıkarma olmak üzere üç temel fonksiyonun olduğunu belirtmekte, ilk tanımlamada verilen okul performansına ilişkin bilginin üretilmesi ve kamuoyuna sunulması hesap verebilirliğin bilgi üretimi fonksiyonu olduğuna vurgu yapmaktadır. Benveniste'ye (1985, s. 264) göre bilgi üretimi ve sunumu, okulların yaptıklarının vatandaşlara, aynı zamanda vatandaşların okullardan beklentilerini okullara iletilmesini sağlayan bir iletişim unsurudur. Testler ile üretilen okul performans bilgisi öğretmenlere daha iyi öğretimin gerçekleştirilmesi için yardımcı olurken, okulların performanslarına göre sıralandığı okul ligi uygulaması velilere öğrencilerini daha iyi eğitim veren okula kaydettirme olanağı sunmaktadır. Bu haliyle performans bilgisi, herhangi bir ödül ve yaptırım sonucu içermeyen, bu sayede tehditkâr olmayan, tamamıyla okullara, eğitimcilere, velilere ve öğrencilere birbirlerini daha iyi anlama ve öğretimin geliştirilmesi konusunda yardımcı olmaktadır.

Diğer dört tanımlama ise, hesap verebilirliğin gelişimi ve iyileştirmeyi sağlayacak eylemlerin yönlendirilmesi fonksiyonununa işaret etmektedir. Performans bilgisi ile ilişkilendirilen ödül ve yaptırımlar, standartlar, içsel problem çözme, gelişim ve iyileştirme süreçleri tanımlamaları temelde hesap verebilirliğin eylemi yönlendirme amacının bir yansımasıdır. Bunlara ek olarak, Benveniste (1985), hesap verebilirlik kavramını, okulların öğretim uygulamalarında nelerin yanlış gittiğine, doğrusunun ne olması gerektiği ve neler yapılabileceğine ilişkin bilgi üretimi sağlayarak öğretmen ve yöneticilerin öğretim süreçlerinde kullandıklarına olanak sağlayacak ulaşılabilir ve anlamlı tedbirlerin oluşturulması olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda içsel hesap verebilirlik, okullarda arzu edilen performans gelişiminin sağlanmasında büyük önem arz etmektedir.

Eğitimde Bir Gelişim Politikası Olarak Hesap Verebilirlik

Özellikle 1990'lardan sonra kamu yönetiminde ve eğitim sisteminde ortaya çıkan sonuç vurgusu ile beraber, eğitim sisteminde başarı ve verimlilik büyük önem kazanmış, öğrencilerin akademik performansının en ekonomik şekilde artırılmasının yolları aranmaya

başlamıştır. Bu bağlamda hesap verebilirlik kavramı eğitimde performans ve verimlilik artışının sağlanmasında anahtar olarak görülmeye başlamıştır. Hoy ve Miskel (2010) okulların daha yüksek performans standartları ile sorumlu tutulmaları, öğrencilerin akademik performans sonuçlarının hem niceliğinin hem de niteliğinin ve okulların eğitim kalitesinin artırılması için kapasitelerinin yükseltilmesini sağlayacak destek hizmetlerinin sağlanmasının eğitimde hesap verebilirlik hareketinin temel ilkeleri olduğunu belirtmektedir.

Hesap verebilirliğin gelişim ile olan ilişkisi içerisinde, hesap verebilirlik sisteminin gelişimi nasıl tetiklediği önem kazanmaktadır. Darling-Hammond'a (1994) göre eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla iki önemli bakış açısı sıklıkla dile getirilmektedir. İlk yaklaşım, mevcut problemin eğitimciler arasındaki motivasyon eksikliği olduğunu savunmakta, öğrencilerin ve okulların dışsal ödül ve ceza uygulamaları ile motive edilebileceğine inanmaktadır. Örgütlerde değişimi gerçekleştirecek gerekli kapasitenin bulunmadığını savunan ve eğitim öğretim sürecindeki problemlerin çözümüne ilişkin yeni bilgi noksanlığının gelişimin önünde duran bir engel olarak gören ikinci yaklaşım ise, öğretmenlerin ve velilerin alternatif yöntemlere ilişkin bilgilerinin artırılması, yeni öğretim metotlarının oluşturulması ve uygulanmasında işbirliğine gidilmesini gerekli görmektedir. Birinci yaklaşım kendini hesap verebilirlik uygulamaları ile gösteren bir motivasyon sorunu iken, ikinci yaklaşım eğitimde kapasite sorununa işaret etmektedir.

Eğitimde hesap verebilirlik hareketi zamanla gelişerek, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesinde birbirini tamamlayan temel iki yaklaşım doğurmuştur. Dış kaynaklı ödül ve ceza baskısı olarak ortaya çıkan, okullar üzerinde kontrol ve değişim baskısı yaratan hesap verebilirlik uygulamaları bir dönüşüm ve değişim aracı olarak görülürken (Elmore ve Fuhrman, 2001; Mazzeo, 2001; Reeves, 2006), dış baskıyı takip eden ve okul kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak içsel bir hesap verebilirlik kavramının gerekli olduğu savunulmaktadır (Fuhrman ve Elmore, 2004). Dışsal hesap verebilirlik, okul dışı güç kaynaklarından gelen baskıyı, talepleri ve beklentileri tanımlamakta, içsel hesap verebilirlik ise okulların kendi içlerinde bu dış baskıları yönetmek amacıyla geliştirdikleri içsel mekanizmaları kastetmektedir. Bu bağlamda, dışsal hesap verebilirlik okullar üzerinde sağladığı baskı ile okulların kapasitesini ve içsel hesap verebilirliğini harekete geçirici bir etkiye sahiptir (Hill ve Lake, 2002).

Dışsal hesap verebilirlik politikaları.

Okul temelinde bakıldığında, okulların amaç ve vizyonları dış çevrelerinin beklenti ve ihtiyaçları ile şekillenmektedir. Vatandaşlara eğitim hizmeti sunmakla birincil derecede yükümlü olan okullar, dış beklenti, talep ve ihtiyaçlara cevap verebildiği müddetçe varlıklarını koruyabilirler. Vatandaş vergileri ile yürütülen eğitim hizmetlerinin mali açıdan ortaya konan beklentilerin karşılanması yanı sıra okullar politik, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa kaynaklı farklı hedef ve amaçların karşılanması için de çaba göstermektedir (Darling-Hammond, 1989). Politikacılar, üst düzey yönetim, veliler, öğrenciler, yerel toplum, iş dünyası gibi birimler okulların dış çevresini oluşturmakta, okullar kendilerine kaynak sağlayan bu dış çevreyle iletişim kurmak ve bir dereceye kadar taleplerini dikkate almak zorundadır. Bir kamu hizmeti sunan okullara karşı dış güçlerden gelen talepler ve baskılar kendilerini, müşteri tercihi, bürokratik süreçler, standartlar, testler, denetim gibi çeşitli biçimlerde göstermektedir (Poole, 2007).

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasını hedefleyen dışsal hesap verebilirlik sistemleri, Hanushek'in (1994; *Akt. Levesque, 2004, s. 28*) belirttiği üzere, öğretim etkinliklerini öğrenci başarısı hedefine doğru iten gücün okullarda çok zayıf olduğu, bu irade ve motivasyon eksikliğinin öğrencilerin düşük akademik performans göstermelerine neden olduğunu, öğrenci ve okul performanslarındaki gelişimin okulların çalışma düzenlerinde motivasyonu artırıcı bazı değişiklikler ve yenilikler ile gerçekleştirilebileceği, bunun için de açık ve net bir şekilde öğretim hedeflerinin belirlenmesi, okulların bu hedeflere ulaşmaları için ellerinden gelen çabayı göstermeleri, ulaşan okulların ödüllendirilmesi, ulaşamayanların ise çeşitli yaptırımlara maruz kalmasıyla sağlanabileceğini savunmaktadır. Diğer taraftan, örgütsel davranış kapsamında, çalışanların motivasyon kaynaklarının içsel ve dışsal olmak üzere iki kaynaktan beslendiği varsayılmakta, buradan hareketle dışarıdan kontrol edilen ve performans sonuçlarına bağlanan ödül ve cezaların çalışanların motivasyonunu artıracığı varsayılmaktadır (Beer ve Walton, 1990; *Akt. Levesque, 2004, s. 28*). Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin düşük akademik performans üretmeleri bir motivasyon sorunudur. Okulların geliştirilmesine ve performansın artışını hedefleyen her hesap verebilirlik sistemi bu motivasyon probleminin ortadan kaldırılmasını sağlayacak çeşitli politikaların ve araçların kullanılmasını savunur.

Okullarda hesap verebilirlik sistemi, bireysel ve örgütsel davranışlar temelinde farklı yönetim ve motivasyon teorileri üzerine kurulmaktadır. Okullarda bireysel motivasyonun

artırılması, açık ve net hedeflere vurgu yapan hedef teorisi ile davranışlara ilişkin ödül ve ceza uygulamalarına dayandırılmaktadır. Oluşturulan akademik standartlara göre öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonucuna göre okullara ödül ve cezaların verilmesi, ödüllerin teşvik edici etkisi ve cezaların caydırıcı baskısı ile okulların akademik başarıya yönelik motivasyonlarının artırılması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin motivasyonu oluşturulan performans baskısı ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler elde ettikleri performans sonuçlarına göre bir üst sınıfa geçebilmekte veya okuldan mezun olabilmektedir (Levesque, 2004, s. 24). Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde kurulan hesap verebilirlik sistemleri ödül, ceza, kamu incelemesi gibi olumlu ve olumsuz motivasyon araçları ile belirlenen hedeflere ulaşılması ve standartların karşılanması konusunda okulların motivasyonlarının artırılması olarak ele alınmakta, “havuç ve sopa” metaforu ile özetlenmektedir (Fuhrman, 1999, Noble ve Smith, 1994).

Leithwood ve Earl (2000, s. 2) eğitimde hesap verebilirliği okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri konusunda üst yönetimlerin uygulamaya koyduğu süreçler olarak tanımlamakta, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve etkili öğretim süreçlerinin oluşturulması kapsamında Wagner (1989) ve Adams ve Kirst’in (1999) hesap soran ile hesap veren arasındaki ilişkiyi temel alan hesap verebilirlik mekanizmalarının Kim hesap verecek?, Kime hesap verecek? Nasıl hesap verecek? ve Hesap verene ne gibi yaptırımlar uygulanacak? gibi sorulara cevap vermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere karşı sorumludur gibi cevaplar verilebilir (Heim, 1995).

Eğitimde hesap verebilirlik modelleri.

Bir sosyal mekanizma olarak kurgulanan ve çeşitli aşamaları içeren hesap verebilirlik ilişkisi temel alınarak farklı bağlamlarda farklı hesap verebilirlik ilişkileri kurgulanabilir. Knezevich (1974, s. 3) sosyal bir mekanizma olarak kavramlaştırılan hesap verebilirliğin eğitim sistemine uygulanırken, kim eğitimden hangi sonuçların üretilmesini beklemektedir? Eğitim sonucu hangi ürünlerin oluşması beklenmelidir? Arzu edilen sonuçları kimler üretmelidir? gibi soruların cevaplarının öncelikle belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Darling-Hammond ve Ascher (1991) de kimin kime hangi konuda hesap vermesi gerektiği konusundaki soruların cevaplanması gerektiğine vurgu yapmakta, hesap verebilirlik kavramının politik ve mesleki uzmanlığa bağlı doğası gereği, kendini inşa eden bireyler ve sistemin özelliklerine göre bu sorulara verilecek cevapların da değiştiğini, dolayısıyla eğitim bağlamında bir kavramlaştırma için belirtilen hesap verebilirlik sorularının öncelikle cevaplandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Okullarda gelişimin nasıl sağlanacağına ilişkin zaman içerisinde farklı hesap verebilirlik yaklaşımları gelişmiştir. Hesap soran ve hesap veren arasındaki sosyal ilişkiyi temel alan hesap verebilirlik yaklaşımları, sistem içerisinde hangi birimlerin hangi birimlere, nasıl, hangi konu hakkında ve hangi sonuçlarla açıklama ve savunma yapma mecburiyeti içerisinde olacağı konusunda farklı hesap verebilirlik modelleri oluşturulmaya başlamıştır (Elmore, 2003a; Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003). Hesap soran-hesap veren arası sosyal bir ilişki olarak hesap verebilirlik ilişkileri, hesap veren ve hesap soran birimin içerisinde bulunduğu bağlama göre kimin kime hesap vereceği farklılık göstermektedir. Brown (1990; *Akt.* Bennett, 1997, s. 31) kontrol odağına ve derecesine göre dört temel hesap verebilirlik yaklaşımı tanımlamıştır. Bunlar (i) ast-üst ilişkisini ortaya koyan bürokratik hesap verebilirlik, (ii) ödül ve ceza süreçlerini içeren ve uyumu yaratan ilişkiyi temel alan yasal hesap verebilirlik, (iii) ürünleri ve bireysel yargıya dayanan profesyonel hesap verebilirlik, (iv) vekillerin seçmenlere olan sorumluluğuna dayanan politik hesap verebilirliktir. Bovens (2007) sorulan sorulara verilen cevaplar bağlamında kurulan hesap verebilirlik ilişkisini içinde bulunduğu bağlamın doğasına göre siyasal, yasal, yönetsel ve profesyonel hesap verebilirlik olmak üzere dört boyutta incelemiştir.

Özellikle 1980'lerden sonra oluşan yeni dünya koşulları içerisinde değişen yönetim anlayışı ve eğitim sistemleri üzerinde yarattığı etki nedeniyle eğitimde başarı ve verimliliğin sağlanması ve artırılması amacıyla yeni hesap verebilirlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Adams ve Kirst (1999) hesap verebilirlik ilişkisi temelinde eğitim sistemi içerisinde kimin kime hesap vereceği konusunu temel alarak geliştirilen hesap verebilirlik yaklaşımlarını sınıflandırmaya çalışmışlardır. Diğer taraftan, Darling-Hammond (1989) ve Darling-Hammond ve Ascher (1991) kurumların veya organların görevleri, sorumlulukları, yönetim yapısı ve kurumsal bağlamına göre şekillenen hesap verebilirlik ilişkilerini, siyasal, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa olmak üzere beş kategoride toplamaktadır. Kuchapski (2001, s. 207) gerçekleştirdiği literatür taraması sonucu yerelde öğrencilerin ve velilerin

taleplerine yanıt verebilecek bir hesapverebilirlik sisteminin oluşturulması maksadıyla (i) Profesyonel Hesapverebilirlik Modeli, (ii) Piyasa Hesapverebilirlik Modeli, (iii) Katılımcı Hesapverebilirlik modeli olmak üzere üç tür hesapverebilirlik modelinin geliştirilmiş olduğunu tespit etmiştir. Rand Çalışma Raporu'na (Stecher ve Kirby, 2004) göre eğitim açısından hesap verebilme ile ilgili dört temel model vardır. Bunlar, piyasa, performans, profesyonel ve bürokratik yaklaşımlardır.

Tarih içerisinde farklı dönemlerde yapılan hesap verebilirlik tanımlamaları aynı hedefe odaklanmasına rağmen, hedefe ulaşmada farklı yollar ortaya konulduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik günümüzde eğitimde esasen bir kalite geliştirme girişimi olarak ortaya çıkmakta, okulların dışsal baskı ile motivasyonlarının ve gerekli rehberlik ve teknik destek ile de kalite üretim kapasitelerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda temel amaç yapılan eğitim harcamalarının yüksek akademik başarı sonuçlarına dönüşmesidir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik literatürde temel dışsal hesap verebilirlik modelleri olarak ortaya çıkan süreç odaklı bürokratik hesap verebilirlik, sonuç odaklı performans hesap verebilirliği, piyasa hesap verebilirliği ve profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımları bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Bürokratik hesap verebilirlik modeli.

Bürokratik hesap verebilirlik, vatandaşların dile getirdikleri istekler ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla demokratik ve yasal süreçler ile devlet kurumlarının belirli kurallar ve düzenlemeler içerisinde çalışması olarak kurgulanmaktadır (Bovens, 2010, s. 951). Bürokratik hesap verebilirlikte, idari süreçler, mali performans ve sonuç performansları hesap verebilirlik mekanizmalarının odağını oluşturmaktadır. Süreç temelli hesap verebilirlik üst birimlerce oluşturulan kural ve perosüdürlere tam uyumu gerekli görürken, mali ve sonuç hesap verebilirliliği ise en düşük maliyetle en yüksek performansın oluşturulmasını amaçlamakta ve vatandaşların bilgilendirilmesini kapsamaktadır (Samsun, 2003).

19.yy'da iş dünyası uygulamalarından esinlenilerek gevşek yapılı okulların daha düzenli, etkin ve daha sistematik bir yapıya kavuşturulması amacıyla eğitim sisteminin ve okulların yönetimine bir reform girişimi olarak uyarlanan bürokratik hesap verebilirlik modeli ile (Tyack, 1974; Akt. Poole, 2007, s. 11), eğitim sistemi ve okullar iş bölümü, hiyerarşi, uzmanlaşma, kurallar gibi yeni kavramlar çerçevesinde yeniden yapılandırılmış, dış kaynaklı ve dikey yönlü süreç odaklı hesap verebilirlik uygulamaları vasıtasıyla okullara kısmen

etkililik ve etkinlik kazandırılmıştır (Chubb ve Moe, 1990; Darling-Hammond, 1988).

Wise (1979; Akt. Vasudeva, 2000, s. 31), Birleşik Devletlerde 1963 ile 1974 yılları arasında eyaletlerce çıkarılan eğitim yasalarının temel amacının okulları öğrenci başarısı konusunda hesap verebilir kılmak olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde uygulamaya konan bürokratik hesap verebilirlik modelinin temel özelliği ise, okullar bilimsel olarak merkezi bir şekilde yönetilebilirler varsayımına dayanmasıdır. Bu haliyle hesap verebilirlik uygulamaları, okulların merkezi yönetimce belirlenen hedefleri benimsemeleri, yine merkezi yönetimce belirlenecek hedeflere nasıl ulaşılabileceğine ilişkin süreçlere uyum ve itaat olarak çerçevelenmiştir. Süreç temelli bürokratik hesap verebilirlik, örgüt liderlerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda kurumun ve çalışanların yönetilmesinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bunun için girdi ve süreçler üzerine odaklanan bürokratik hesap verebilirlik sistemi ast-üst ilişkisi temelinde ve hiyerarşik yapı içerisinde, neyin nasıl yapılacağına ilişkin standartların olduğu, ödül ve cezalar ile motivasyonun sağlandığı bir denetim ve kontrol sistemi ile işlemektedir (Adams ve Kirst, 1999, s. 467). Darling-Hammond (1990) ise bürokratik hesap verebilirlik modelinde örgütlerin uygulamalarına ilişkin kurumların üst yöneticilerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda oluşturulmuş ve çalışanlarca uyulması gereken davranış standartlarının ve kurallarının olmasının gerekliliğine vurgu yaptığını belirtmektedir.

Okullarda gelişimin gerçekleştirilmesini hedefleyen bürokratik hesap verebilirlik modeli, okullar ile üst yönetim kademeleri arasındaki hesap verebilirlik ilişkisi üzerine kurulmuştur. Okul bir bütün olarak üst yönetimlere hesap verme mecburiyeti içerisinde kurgulanmaktadır. Geleneksel olarak kurgulanan bürokratik hesap verebilirlik ilişkisinde okul ve okul personeli okul girdilerinin ve süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesinden sorumlu iken, özellikle 1990'larda başlayan yeni hesap verebilirlik uygulamalarında, bunlara ek olarak öğrencilerin akademik kazanımlarında istenilen düzeyde gelişim yaratılmasından da sorumludur (O'Day, 2002).

Performans hesap verebilirliği modeli.

Doğası gereği dikey yönlü bir hesap verebilirlik yaklaşımı olan bürokratik hesap verebilirlik modeli, bürokratik yapı içerisinde üst otoritenin alt düzey yönetimler ve kurumlar üzerinde kurduğu kontrol baskısını ifade etmektedir. Bu anlamda, bürokratik hesap verebilirlik hizmet üreten alt birimler üzerinde dış kaynaklı üstten gelen bir kontrol baskısı

içermektedir (Poole, 2007, s. 11). Öte yandan, üst yönetimlerin kurduğu baskının hedefine göre, üst ve alt birimler arası hesap verebilirlik ilişkisinin içeriği de farklılık göstermektedir. Kamu hizmetlerinin nasıl yerine getirileceğine ilişkin süreç eğilimli kontrol bürokratik veya yönetsel hesap verebilirlik olarak adlandırılırken, örgütün sağladığı çıktılar üzerine odaklanan üst düzey kontrol performans hesap verebilirliği veya sonuç merkezli bürokratik hesap verebilirlik olarak adlandırılmaktadır (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; O'Day, 2002; O'Day ve Smith, 1993; Poole, 2007).

Dış kaynaklı ve dikey yönlü olarak bürokratik yapı içerisinde süreçler yerine sonuçlar üzerine odaklanan performans hesap verebilirliği, 1980'lerden itibaren Anglo-Saxon ülkelerde ortaya çıkmış, günümüzde ise dünya çapında popülerlik kazanan bir eğitim politikasına dönüşmüştür. Bilişsel süreçlere ilişkin çalışma sonuçları (Bruer, 1993; Siegler, 1998) her çocuğun kaliteli eğitim alması gerektiği yönünde artan inanç ile beraber (Darling-Hammond, 1996), süreçlere ve eğitim girdilerine önem veren bürokratik hesap verebilirlik anlayışının eksiklikleri nedeniyle ortaya çıkan bu anlayış, yeni kamu yönetimi yaklaşımının etkisi ile beraber, hesap verebilirliğin temel odağını eğitim süreçlerinden ayırarak eğitim çıktıları üzerine kaydırmıştır. Uygulamalardaki standartlar ve kurallar gevşetilerek uygulamaların sonuçları veya hedeflere ulaşma düzeyindeki gelişme ön plana çıkarılmaya başlamıştır (O'Day, 2002).

Performansa dayalı bürokratik hesap verebilirlik modeli, okul merkezli olarak kurgulanan mevcut okul yapısının temelde doğru olduğunu, fakat okulların etkinlik ve etkililik konularında bir motivasyon eksikliği içerisinde olduklarını savunmaktadır. Okullarda performansı artırma konusunda ortaya konan hedeflerin gerekli motivasyonu sağlayacağı, bu bağlamda hedeflerin daha stratejik bir şekilde belirlenmesi ve hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik daha planlı ve verilere dayalı çalışılması gerektiğine inanılmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 14-5).

Performans hesap verebilirliği modeli içerisinde eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla okulların sağladıkları çıktıların kalitesinin artırılmasına hizmet edecek gerekli motivasyon ve iradenin oluşturulması hedeflenmektedir. Bunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin farklı motivasyon teorileri temel alınmıştır. Kogan'a (1988) göre, diğerlerinin oluşturduğu yargının olumlu veya olumsuz şekilde zorlayıcı gücü ile gelişim harekete geçirilmektedir. Lerner ve Tetlock'un (1999) modeline göre, hesap vermekle yükümlü birimin diğerlerine kendisinin haklı olduğunu gösterebilme kaygısı içinde kendi

performansının yeterliliğine ilişkin sürekli içsel değerlendirmeler yapması, kendini buna göre düzeltmesi gelişimin tetikleyicisi olarak görülmektedir. Bu anlamda, hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarının prosedürel ve teknik özelliklerinden daha ziyade, sosyal ve kurumsal yeterlilik normlarının kişilerin kendilerini düzeltmeleri üzerinde yarattığı etki gelişimin sağlanmasında büyük bir öneme sahiptir. Tetlock (1998, *Akt. Robinson ve Timperley, 2000, s. 69*) gösterilen yüksek standartların ulaşılabilir olduğuna ve standartların adil bir şekilde belirlendiğine inanıldığında, örgütün ayakta kalması için belirlenen standartların gerekli ve doğru olduğu savunulduğunda insanların bu standartları gerçekleştirmek için çabalayacağını savunmaktadır. Başka bir deyişle, standartların bireylerce benimsenme düzeyi performans artışını belirleyici bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, standartların belirlenmesinde hesap verecek birimlerin katılımının sağlanması belirlenecek standartların benimsenme derecesini yükseltecektir.

Fuhrman (1999) ve Mintrop'a (2002) göre, eğitimde kurgulanan hesap verebilirlik sistemlerinde hedeflere ve sonuçlara yapılan vurgunun beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi ile açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan, çalışanlar çabalarının karşılığında hatırı sayılır ve değer verdikleri bir ödül veya sonuç elde edeceklerine inanırlar ise işe karşı olan motivasyonlarının daha çok artacağı varsayılmaktadır (Vroom, 1964; *Akt. Levesque, 2004, s. 25*). Aynı şekilde, eğitim çalışanları çabalarının boşa gitmeyeceği, üretilen sonuca iliştilen ödüle ulaşabileceklerine ve ulaşılan sonucun veya iliştilen ödülün değerli olduğuna inandıklarında öğrencilerin öğrenimleri için daha çok gayret gösterecekleri varsayılmaktadır (Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002). Diğer bir deyişle, eğitim çalışanlarının harcadıkları emeğin karşılığında öğrencilerin kazanımlarında bir gelişim sağlayabileceklerine inandıkları ve bu sonuca veya karşılığında verilen ödüle değer verdikleri sürece yüksek motivasyonla çalışacakları varsayılmaktadır. Tersinden bakıldığında ise, arzu edilmeyen öğrenim sonuçları ve bunlara iliştilen cezalar da eğitim çalışanlarına okul çıktılarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda yeterli motivasyonu sağlayacaktır.

Beklenti teorisinin vurguladığı ulaşılabilir ve değer verilen okul sonuçları veya performans ödüllerine ek olarak, hedef belirleme teorisi açık ve net bir şekilde tanımlanmış hedeflerin veya sonuçların da çalışanların motivasyonunu artıracaklarını varsaymaktadır (Kelley ve Protsik, 1997; Locke ve Latham, 1990). Hedefler ne kadar açık ve net olursa, eğitim çalışanları o hedeflere ulaşabilecekleri ve ödülleri toplayabileceklerini daha çok inanmaktalar, dolayısıyla daha yüksek bir motivasyonla çalışmaktadırlar (Fuhrman, 1999). Bu anlamda

hedef belirleme ve beklenti teorileri birbirlerini tamamlar niteliktedir, öğrenim hedeflerinin açık ve net olması hedeflere ve ödüllere ulaşma olasılığını güçlendirmekte, eğitim çalışanlarının motivasyonunu artırmaktadır.

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, performansa dayalı hesap verebilirlik modeli çekirdek derslerde yüksek standartları içeren bir öğretim programının geliştirilmesi, belirli standartlar ve amaçlara göre oluşturulan standart testler ile öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, test sonuçları ışığında yapılan öğrenci ve okul başarı değerlendirmelerinin velilere ve topluma bilgi olarak sunumu, öğretim kalitesini artıracak danışma ve denetim süreçleri, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda standartların belirlenmesini kapsamaktadır (Spencer, 2006, s. 66). Diğer taraftan, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması tedbirleri kapsamında az maliyetle arzu edilen eğitim sonuçlarının üretilmesini sağlayacak öğretmen performans sözleşmeleri, performansa göre ödeme sistemi gibi araçları kapsayan öğretmen teşvik sistemleri uygulamaya konulmuştur (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 10-11). Birleşik Devletlerde 2001’de yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)”, Avustralya’da uygulamaya konulan eğitim performansını izleme yasaları (Australian National Education Monitoring Task Force) sonuç odaklı bürokratik hesap verebilirlik modeline örnektir.

Birleşik Devletlerde 1990’lardan itibaren eyalet yönetimlerinin insiyatifi ile ortaya çıkan ve sonrasında benimsenerek diğer eyaletlere de yayılan performans hesap verebilirliği modelleri, bürokratik yapı içerisinde okullar üzerinde dikey yönlü bir kontrol getirmiş, okullar için yüksek standartların belirlenmesi ve okulların bu standartlara nasıl ulaşacağına cevap arayan temel hesap verebilirlik problemi olmuştur (McNelis, 1998, s. 12). Bu dönemde Birleşik Devletlerdeki uygulamalara bakıldığında, genel olarak okulların öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumlu tutulduğu görülmektedir. Birleşik Devletlerde okul ve personeli ile üst yönetim birimleri arasında kurgulanan performans hesap verebilirliği, öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgi üretimini ve kamuoyuna sunumunu, okulların öğrencilere kazandırdıkları başarıya iliştilen ödül ve cezalarla okulların motivasyonunun artırılması, performansın artırılmasına yönelik okul gelişim destek hizmetlerinin ve finansal desteğin sağlanmasını içermektedir. Öğrencilerin akademik kazanımlarına ilişkin performans bilgisi, okulların Matematik ve okuma becerileri alanlarında belirlenen başarı göstergelerine göre hazırlanmış standart testler vasıtasıyla belirlenmektedir. Okullar ortaya koydukları performans sonucuna göre ödüllendirildikleri gibi farklı derecelerde hesap verebilirlik

yaptırımlarına maruz kalmaktadırlar. Performansı düşük olan okullardan okul gelişim planı oluşturmaları istenmekte, bu plana göre başarının artırılmasına yönelik neyi, nasıl yapacaklarını konusunda dışarıdan gelişim desteği ve planın yürütülmesinde gerekli olan finans desteği sağlanmakta, okulların gelişimi oluşturulan plan dahilinde birkaç yıl izlenmektedir. Bu süre sonunda başarısız olduğu kanaati oluşan okullar kapatılırken, gelişim ve iyileşme kaydeden okullara destek devam etmektedir (O'Day, 2002).

Birleşik Devletlerde okullar ve bölge yönetimleri öğrenci kazanımları konusunda federal ve eyalet düzeyindeki üst eğitim birimlerine, yerel eğitim kurullarına ve bölge yönetimlerine hesap vermektedir. Diğer taraftan, veliler, kamu finansmanını sağlayan vergi mükellefleri, politik ve yasal birimler eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim müdürleri, okul yönetim kurulları, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı üretmektedirler (McNelis, 1998, s. 13). Performans hesap verebilirliği içinde okul bir bütün olarak hesap verme sorumluluğu içindedir, fakat hesap verme zorunluluğu daha çok okul müdürünün omuzlarındadır. Okul müdürü okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve etkililiği konusunda hiyerarşik yapı içerisinde üst yönetime gerekçeli olarak bir açıklama yapmak zorundadır. Okulun performansına ilişkin üst yönetimlerce oluşacak yargıya göre terfi, görevden alma, yaptırım kararı, okul personelinin nakli, finansal teşvikler ve para ödülleri gibi ödül ve ceza sistemi uygulanmaktadır (Heneman ve Ledford, 1998).

Piyasa hesap verebilirliği modeli.

Geleneksel Weberci kamu yönetimi anlayışı içerisinde kontrol gücü vatandaşlardan, temsilcilere, oradan profesyonellere ve daha alt birimlere doğru dolaylı bir şekilde akmakta, kamu hizmetlerinin üretilmesi ve sunumunda vatandaşlara doğrudan sağlanan bir kontrol gücü verilmemektedir. Böyle bir hesap verebilirlik mekanizması günümüzde talep edilen çoğulcu, katılımcı, saydam, demokratik ve cevap verebilir bir yönetim imkânını yeterince sağlamamaktadır. Piyasa hesap verebilirliği, devlet tarafından sunulan kamu hizmetlerinden faydalanan vatandaşlara kendi ihtiyaçlarını en iyi karşılayan hizmetleri seçme özgürlüğünün ve imkânının sağlanması, sunulan hizmetin kalitesinin yükseltilmesi, tekellerin oluşmasının engellenmesi, hizmet sunan birimlerden gerçeğine uygun bilgilerin temin edilmesini kapsayan vatandaş tercihinin ortaya koyduğu kontrol gücüne dayalı bir hesap verebilirlik türü olarak ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, 1989).

Bürokratik yapı içerisinde demokratik yönetim ilkelerini uygulayan eğitim sistemlerine okulların kendilerinden beklenen sonuçları üretemediği eleştirileri nedeniyle, okulların serbest piyasa koşulları içerisinde daha üst seviyede başarı üretecekleri şiddetli bir şekilde savunulmaya başlamıştır. Kamu eğitimi hantal ve cevap veremez olarak nitelenmekte (Kolderie, 1992; Nathan, 1996), genellikle iş dünyası ve liberal ekonomistler ile okulların gerekli iç düzenlemeleri yapamayacağına inanan eğitimciler tarafından eğitimde başarı problemine bir çözüm yolu olarak piyasa metaforu ön plana çıkarılmaktadır. Piyasa metaforu ile dillendirilen hesap verebilirlik yaklaşımının temel hedefi, okulların merkezi yönetime karşı hesap verebilirliği ön plana çıkararak bürokratik yaklaşımdan farklı olarak, okullardan hizmet alan velilere ve topluma karşı daha çok hesap verebilirliğin sağlanmasıdır (Catteral, 1992; Chubb ve Moe, 1990; Coons ve Sugarman, 1978).

Eğitim sistemlerinin yüksek seviyede teknik, yönetim ve finans becerileri gerektirdiği, bu derece karmaşık bir hizmetin tek bir merkezi birim içerisinde etkili bir şekilde üretilip dağıtılmasının çok zor olduğu (King ve Cordeiro-Guerra, 2005), bu nedenle Hanushek ve Woessmann'ın (2007) da belirttiği gibi, eğitim sistemi içerisinde gizli bir elin kalite kontrolünü sağladığı pazar piyasasının etkinleştirilmesi, görev ve sorumlulukların okul tabanına kadar indirilmesi, veli ve öğrencilerin okula kıyasla daha da güçlü hale getirilmesi ile eğitimde başarının artırılacağı savunulmaktadır. Çoğu OECD ülkelerinde okulların güçlendirilmesi ve güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin kurulması yönünde politikalar izlenmektedir. Genel olarak bu eğilim eğitimde başarının artırılması amacıyla okulların özerkliğinin artırılması, sorumluluğun aşağı yönetim kademelerine devredilmesi ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliğin artırılmasını içerir (OECD, 2004). Yeni Zelanda ve Avustralya'da yerinden yönetim politikası genellikle yeni kamu yönetimi yaklaşımı felsefesinden etkilenmiş, okulların daha etkili ve verimli yönetim yapısına kavuşturulması amacı ile velilere ve yerel topluma katılım ve seslerini duyurma imkânının sağlanması eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlayan yeni bir politika olarak benimsenmiştir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 12). ABD'de gerçekleştirilen eğitimde yerelleşme politikası ile yerel toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir okul sisteminin oluşturulması ve yönetilmesinde yerel topluma ve okul personeline gerekli özerkliğin ve yetkinin verilmesini, karşılığında ise yetkinin doğru kullanılmasını sağlayacak merkezi bir kontrolün oluşturulması hedeflenmektedir. Diğer taraftan tercih, voucher programı, charter okulları ve alternatif okul uygulamaları ile piyasa ilkeleri içerisinde okullar arası bir rekabet ortamının oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, okulların etkililiğinin izlenmesi ve ölçülmesi temel hesap verebilirlik aracı

olmuştur (Spencer, 2006, s. 66).

Eğitimde yerelleşme politikası, eğitim sistemi içerisinde merkezi hükümet veya bakanlık gibi üst düzey güç kaynaklarından eyalet gibi orta derece otorite sahibi kurumlara veya daha aşağıda yer alan okullara yetkilerin devredilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Barrera-Osorio, Fasih ve Patrinos, 2009; Caldwell, 2005). PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında başarılı olan ülkeler, eğitim içeriğini oluşturma ve uygulama, eğitim kaynaklarının paylaşılması ve harcanması konusunda yerel yönetimlere ve okullara büyük ölçüde özerklik vermiş, öğretmen ve velilerin okulda okutulacak derslerin belirlenmesi ve paranın nasıl harcanacağı konusunda karar alma süreçlerine katılım olanağı sağlamıştır (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 88). Birçok gelişmekte olan ülke yönetimleri, okullara bağlılığı geliştirmek maksadıyla okul müdürlerini ve öğretmenleri güçlendirme ve profesyonel becerilerini okula yansıtma imkânı sağlamıştır. Öte yandan, okul konseyleri vasıtasıyla velilerin katılımını sağlayacak ve onları güçlendirecek politikalar uygulamaya konulmuştur (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 88).

Piyasa koşullarının hâkim olacağı bir ortamda, okulların program ve bütçe konularında bürokrasiden uzaklaştırılarak gerekli özerkliğin ve esnekliğin sağlanması ile velilerin güçlendirilmesini gerekli gören piyasa modeli, eğitim sistemi içerisinde risk ortamı yaratılması ile eğitim sistemi ve okulların işleyişine disiplin getiren düzenlemelerin kaldırılması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, piyasa koşulları içerisinde hem toplumun hem de okulların daha çok güçlendirilmesi ile toplumun okullar üzerinde yaratacağı kontrol baskısının yaratılan bürokratik kontrolden daha çok başarı getireceğine inanmaktadır. Veli tercihinin bir güç olarak ortaya çıkarılması, okulların veli taleplerine gerekli arzı sağlamaları, okulların serbest piyasa şartları içerisinde hareket etmelerini sağlayacak imkânların eğitimin kalitesini artıracığı savunulmaktadır (Chavkin ve Williams, 1987; *Akt.* Parker ve Leithwood, 2000, s. 38).

Bireysel menfaatlerin insan davranışını motive eden güçlü itki sağladığı inancı ile, voucher programları gibi politikalar vasıtasıyla eğitim sistemine rekabetçi piyasa anlayışının okulları en iyi eğitimi en düşük maliyetle sağlama çabası içine sokacağı, dolayısıyla eğitimde sistematik iyileşmeler yaratacağı savunulmaktadır (Friedman, 1962; *Akt.* Poole, 2007, s. 15). Piyasa hesap verebilirliği modeli, devlet denetiminin ve düzenlemelerinin sağladığı demokratik kontrol ortamının eğitim sistemini daha bürokratik hale getirdiği, bu kontrolün kaldırılması ile kamu okullarına nazaran tercih temelli okulların akademik başarının

artırılmasına yönelik daha güçlü eğitim vizyonları ve eğitim süreçleri oluşturacakları inancı üzerine kurulmuştur (Chubb ve Moe, 1990; 1992; Coleman ve Hoffer, 1987; Foster, 1992). Özellikle Birleşik Devletlerde eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması girişimi içinde eğitim sistemi ile alakalı olarak neyin nasıl yapılacağına ilişkin disiplini sağlayan bütün düzenlemeler yürürlükten kaldırılmıştır. Bunun yerine, okulların piyasa koşulları içinde kendilerinden talep edilen hedeflere ulaşmalarında gerekli olan çözümleri üretme ve uygulama olanağı sağlayacağına inanılan farklı yenilikler getirilmiştir. Kazanım temelli eğitim, toplam kalite yönetimi, yerel ve ulusal standart test uygulamalarını piyasa temelli yenilikler arasında önde gelen eğitim politikaları olarak ortaya çıkmıştır (Austuto, Clark, Read, McGree ve Fernandez, 1994).

Lello'ya (1993) göre, okulların eğitim piyasası içerisinde yalnız bırakılmaları; (i) velilerin zayıf performans gösteren okulları seçmeyeceğinden dolayı kapanacak olmaları, (ii) okulların piyasa ortamında ayakta kalabilmeleri için yönetim ve performans sorunlarına kendi başlarına çözümler üretme, yaratıcı olma ve kendi kararlarını alma mecburiyeti içine girecekleri, (iii) eğitim finansmanının doğrudan okullara aktarılması ile bürokratik zorlukları azalacağını belirtmektedir. Başka bir deyişle, hükümetler bu tür uygulamalar ile vatandaşlardan topladığı vergileri vatandaşlara tekrar iade etmekte, velilere kendi tercihleri doğrultusunda beklentilerini ve ihtiyaçlarını en üst derecede karşılayan en iyi okulda öğrencilerini okutma hakkı sunmaktadır. Eğitimde piyasa koşullarını hakim kılacak mekanizmalar arasında charter okulları, voucher programları, özelleştirme, vergi desteği gibi araçlar yer almaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208). Bu anlamda, okullar veli, öğrenci ve piyasa tercihlerine ve koşullarına cevap verebilir olmak zorundadırlar.

Okul tercihi üzerine kurulan ve rekabetçi piyasa ilkelerini benimseyen piyasa hesap verebilirlik modeli, bir okulun öğrenci kazanmak için kendi özelliklerini geliştirerek diğer okullar ile rekabet etmesi düşüncesini temel almaktadır. Bu anlamda, velilerin aldıkları eğitim hizmetinin kalitesini geliştirme gücü, kendilerinin tercih ettiği hizmeti seçebilme kabiliyetine bağlıdır. Hirschman'ın (1970; Akt. Leithwood ve Earl, 2000, s. 11) tanımlamasıyla, sunulan hizmete ilişkin memnuniyetsizlik halinde o hizmetin müşterisi olan veliye sağlanan 'çıkma' opsiyonu veliyi güçlendirmekte, okulları ise ayakta kalmak için rekabetçi olmaya zorlamaktadır. Bu yaklaşım, çocuklarının kazanım seviyelerini artırmak isteyen velilere kaliteli sonuçlar üreten okulları seçme ve kayıt ettirme imkânı verildiğinde, okulların öğrenciler için rekabet içerisine girecekleri ve bu nedenle kendilerini geliştirme ve

performansı artırma çabası içerisinde olacaklarını varsaymaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2007). Bir güç olarak ortaya çıkan velilerin öğrencileri adına yapacağı okul tercihleri (başarılı okula kaydettirme, daha başarılı bir okula nakil isteği) ile yönetsel yaptırımlar (başarısızlık halinde okulun kapatılması) okullar arası rekabeti ve motivasyonu artırıcı etki yaratacağına inanılmaktadır (Finn, 1991; Nathan, 1983; 1996).

Henig (1994) ise eğitim piyasasını arz talep dengesinin belirleyeceğini savunmakta ve velilerin kaliteli okulları tercih edebilmeleri, okulların uyguladıkları programlar ve performanslar hakkında sahip oldukları bilgi edinme, memnuniyetsizlik durumunun ortaya koyduğu müşteri taleplerine, okulların yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çözüm üretme ve müşterilerine sunma becerisi ile piyasada var olabileceklerini, diğer taraftan da, öğrenci ihtiyaçlarına ve veli taleplerine odaklanmayan bürokratik yapı ve süreçlerin bu tür bir arzın oluşmasını engellediği, yerine hizmet sunanların rahatına yönelik yaklaşımlara imkân sağladığını öne sürmektedir. Poole'ün (2007, s. 15) belirttiği gibi, okulun sağladığı hizmetlerin tüketicisi olan bu gruplar, ortaya koydukları tercihlerle okul sisteminin işleyişinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratma gücüne sahiptirler. Okullar ise sahip olduğu öğrenci ve öğretmen kaynağı ile ürettikleri performans sonuçları temelinde müşteri memnuniyeti sağlayamadıklarında serbest piyasa koşulları içerisinde başarısız sayılacak ve varlığını koruyamayacaktır.

Getirilen piyasa koşulları, öğrenciler ve onlar ile beraber okula gelen finansmanı koruma baskısı, okulları velilere karşı daha hesap verebilir kılmaktadır. Veli tercihinin açık olan okullarda okula sağlanan finansı düşürmemek nedeniyle öğrenci sayısını korumak için öğretmenler kendi öğrencilerine olduğu gibi tüm okula karşı kendilerini sorumlu hissetmektedirler, kendi tercihleri doğrultusunda eğitim hizmeti alan öğrenci velileri ise başarıya artırmaya yönelik okul süreçlerine katılımında daha istekli olmaktadır (Hill, 1996).

Rekabetçi piyasaya bağlı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde okullar velilere ve üst yönetime, vatandaşların memnuniyetini kazanmak amacıyla okul sistemine ve işleyişine ilişkin bilgi sunma, açıklama yapma ve kendilerini haklı çıkarma biçiminde hesap vermesi gerekmektedir. Velilere sağlanacak bilginin türü ve içeriği ise yine müşteri olan veliler tarafından taleplerine göre şekillenmektedir. Müşterilerini memnun edemeyen okullar, charter okullarında olduğu gibi kapanmakla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 10-1).

Yukarıda verilen temel dayanak noktalarından hareketle, (i) okullar veli ve öğrenci tercihlerini dikkate almalı, (ii) okulların etkili olabilmeleri için bürokratik yapıdan kurtarılmalı, (iii) paydaş tercihi okullar arası rekabet ve sonucunda gelişim oluşturacaktır, (iv) piyasa okulları yeniden şekillendirecek ve etkili hale getirecek güce sahiptir, (v) öğretmenler kendilerini yenileme ihtiyacı duyacaktır gibi varsayımlar piyasa hesap verebilirlik modelinin temellerini oluşturmaktadır (Chubb ve Moe, 1990; Fuller, Elmore ve Orfield, 1996). Okullara sağlanacak olan özerklik ile beraber okulların kendilerinin geliştirdiği içsel hesap verebilirlik araçları ve süreçleri ile okulların daha etkili olabileceklerini savunulmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde hesap verebilirlik, (i) hem okul personeli hem de bir bütün olarak okul için standartların oluşturulmasında öğrenci, veli ve toplumun tercihlerinin dikkate alınması, (ii) öğrenci performansları ve ortaya çıkan veli memnuniyetinin toplum beklentilerine uyumun sağlanmasında teşvik edici bir unsur olarak kullanılmalrı, (iii) okulların velilerin beklentilerini karşılayamadığı durumlarda velilerin öğrencilerini okuldan çekebilme olanağı olarak kavramlaştırılmaktadır (Hirschman, 1970, *Akt.* Neuman-Sheldon, 2000, s. 4).

Okul tercihini ön plana çıkaran tüketici temelli piyasa hesap verebilirlik modeli İngiltere’de 1980’lilerden sonra çıkarılan Eğitim Reformu Yasası (Education Reform Act, 1988), Veli Sözleşmesi (Parent’s Charter, 1991) ve Okullar Yasası (1992) ile gündeme gelmiştir. Yürürlüğe giren yasalar ile beraber İngiliz eğitim sistemi bilgi sunumu ilkesi ile hesap verebilirliğin sağlanmasını hedeflemiştir. Lello’nun (1993) değerlendirmesine göre, veli sözleşmesi ile eğitim sisteminin müşterileri olarak veliler gösterilmekte olup, okul ve eğitim sistemi ile ilgili olarak (i) öğrencilerin gelişimine ilişkin yazılı raporlar, (ii) bağımsız birimlerce düzenli olarak belirli okullara ait zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koyan raporlar, (iii) velilere bölge okulları arası performans karşılaştırmalarına imkân sunan tabloların yayınlanması zorunlu hale gelmiş ve (iv) velilerin şikâyetlerinin değerlendirilmesi imkânı sunulmuştur. Okulların performanslarına ilişkin velilerin bilgisine sunulan raporlar vasıtasıyla okullar bir birleriyle rekabet içerisine sokulmuşlardır.

İngiltere ve Hollanda gibi bazı Avrupa ülkelerinde, Birleşik Devletlerde ve Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve çoğu Asya ülkelerinde bu model aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen temelde aynı varsayımlara dayalı olarak uygulamaya konulmuştur. Bu ülkelerde öğrenci kazanımlarının artırılması hedefine yönelik olarak, okullar arası rekabetin oluşturulması ve artırılması için okul başarı sıralamalarını, okul tercihini ve okul finansmanını temel alan rekabetçi piyasa araçları ve mekanizmaları uygulamaya konulmuştur. Okulların

ürettikleri öğretim kalitesinin öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendiren merkezi sınavlarla belirlenen performans sonuçlarına bağlı olarak diğer okullarla karşılaştırmalı bir şekilde kamuoyuna duyurulması ise, okullar arası rekabeti artıracak diğer bir araçtır. Doğal olarak, veliler kaliteli eğitim verildiği konusunda bilgi sahibi olduğu okula kayıt veya geçiş yaptırma çabası içinde olacaktır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Okul tercihi kapsamındaki rekabetçi araçlar ve mekanizmalar, okullar arası sınırların kaldırılması ve velilere tanınan okul seçme hakkı ile okullar arası geçişlerin serbest bırakılması, okulların özelleştirilmesi, charter okulları, magnet okulları ve akademilerini kapsamaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Diğer taraftan rekabetçi okul finansmanı ise, öğrenci başına yapılan finans yardımını kapsamaktadır. Bir okul ne kadar çok öğrenciye eğitim veriyorsa okul harcamalarında kullanılmak üzere kendine o kadar çok finans sağlamış olacaktır. Bu kapsamda, voucher programları, öğretim vergisi kredileri uygulamaya konulmuştur (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8).

Piyasa hesap verebilirlik modeli içerisinde okulların etkinliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla velilere sağlanan seçme ve çıkma opsiyonlarına ek olarak, velilerin okul süreçlerine katılımı diğer bir önemli araç olarak görülmektedir. Seçme ve çıkma hakkına ek olarak katılım hakkı kazanan veliler, oluşturulan piyasa ortamında okullar karşısında daha da güçlendirilmektedir. Temel karar verme yetkisinin velilere veya toplum temsilcilerine devredildiği bazı okul merkezli yönetim modelleri, veli ve yerel toplumun dile getirdiği konulara karşı öğretmenlerin ve okul müdürünün duyarlılık seviyesini artırmayı ve okulların yerel istek ve ihtiyaçlara karşı daha çok cevap verebilir olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 93). Sallis (1979; *Akt. Kuchapski, 2001, s. 212*), hesap verebilirlik kavramını okul ile veli arasında paylaşılması gereken bir görev olarak ele almakta ve sadece seçme ve çıkış opsiyonu sunan tüketici temelli modelin sunduğu hesap verebilirlik uygulamalarını yetersiz görmektedir. Veliler sadece okul tercihlerinde etkin olmamalı, ayrıca okul süreçlerine ilişkin anlamlı kararların oluşturulmasında katılımcı olmalıdır. Sallis (1979; *Akt. Kuchapski, 2001, s. 212*) öğrencilerin asıl müşteri olduğunu belirterek, velilerin eğitim süreçlerinde zorunlu katılımcılar olduğunu savunmakta, velilerin bilinçli desteği öğrenci başarısında en önemli faktör olarak ortaya konulmasına rağmen, okulların ne velileri okul süreçlerine dahil etme ne de okul süreçlerine ilişkin veli rızasını talep etme konusunda çaba harcadığını belirtmektedir. Rıza gösterme üzerinde duran Sallis (1979; *Akt. Kuchapski, 2001, s. 212*), rızanın oluşması için (i) Amaçlar üzerinde uzlaşının sağlanması, (ii) Yöntem ve sınırlılıkları konusunda bilgi alış-verişi, (iii) Ulaşılan amaçlara ilişkin başarı değerlendirmesi

eylemlerinin yerine getirilmesini zorunlu görmektedir. Benzer şekilde, Kogan (1988) piyasa temelli hesap verebilirlik modelinde piyasa koşullarının düzenleyici etkisine ek olarak eğitim sisteminin bir müşterisi olarak velilerin katılımına vurgu yapmakta, atanmış profesyonel kadroya bağlı olarak kurulan ilişkinin bir parçası olmak yerine velilerin eğitim sistemine katılımcı olmalarını savunmaktadır.

Piyasa koşulları içerisinde öne çıkan katılımcı hesap verebilirlik modeli iki temel ilke üzerinde işlemektedir. Bunlar, eğitime ilişkin karar alma sorumluluğunun tek bir baskın gruba bırakılmaması ve eğitim sisteminde doğrudan veya temsili olarak tüm paydaşların karar alma sürecine katılmasıdır (Kuchapski, 2001, s. 213). Öğrencilerin öğrenmelerinde okul etkilerinden daha çok ev ve çevre faktörleri daha etkili olduğundan, velilerin öğrencilerinin öğrenimlerine ilişkin okul süreçlerine aktif bir şekilde katılımı büyük önem arz etmektedir. Çocuklara eğitim ve öğretim hizmeti sunmakla yükümlü olan öğretmenlerin ve okul müdürünün, velilerle ve yerel toplum temsilcileri ile iletişime geçmeleri, birbirleriyle tanışmaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları, onların isteklerine ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri, karar alma süreçlerinde bu hassasiyetleri değerlendirmeleri okulların topluma hizmet edebilmeleri ve öğretim kalitelerini geliştirebilmeleri açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 93).

Daha çok veli ve yerel temsilcilerin katılımına ve iradelerini okul yönetimine yansıtılmalarına olanak tanıyan okul merkezli hesap verebilirlik yaklaşımında, velilerin ve yerel halkın okul süreçlerine katılımcı olmaları amacıyla güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yerinden yönetim politikasına zemin oluşturan temel varsayım ise, okullarda uygulanan öğretim programının yereldeki velilerin ve toplumun değerlerini ve tercihlerini yansıtması gerektiğine dair inançtır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Bu amaçla velilere verilen okul seçme hakkına ek olarak, memnuniyetsizliklerine rağmen o okulda devam etmek zorunda olan velilerin okul süreçleri ve kararlarda seslerini duyurma ve bu yönde çalışma imkânının sağlanması katılımcı hesap verebilirlik politikasının temel hedefi olarak ortaya çıkmaktadır (Hirschman, 1970; *Akt.* Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Okul personelinin dış tercihlere ve taleplere karşı cevap verebilirliği, veli ve yerel toplumun bütçe, müfredat, personel yönetimi süreçlerinde söz sahibi olması ile artırılması öngörülmüştür. Böyle bir güç ise öğrenci velileri ve yerel toplumun çoğunlukta olduğu okul-aile birlikleri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Veli ve yerel toplumun katılımını ve okul yönetiminde seslerini duyurma imkânı sunan katılımcı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde hesap verme

zorunluluğu veliler, yerel toplum temsilcileri ve okul personeli arasında paylaşılmaktadır. Aynı şekilde hesap verilecek odak ise veliler ve yerel toplum temsilcileridir. Hesabı verilecek konular ise oluşturulan yönetim kurulunun yetkisinde olan bütçe ve personel yönetimi gibi hususları kapsamaktadır. Hesap verme ise açıklama, bilgi sunma ve ispatlama şeklinde gerçekleştirilmekte, oluşturduğu memnuniyet çerçevesinde göreve devam veya kurulun üyelerinin seçimle değiştirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11-2).

Profesyonel hesap verebilirlik modeli.

Eğitim bağlamında, profesyonel hesap verebilirlik anlayışının doğmasına ve gelişmesine destek sağlayan araştırmalar, genel olarak süreçleri içerisine almayan, girdi ve çıktıya odaklanan ve öğretmeni sadece girdileri ileten olarak varsayan modellerin (black-box) öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki rolünü görünmez hale getirdiğini, bürokratik ve kurumsal baskıların öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan sorumluluğunu bozduğunu iddia etmektedir (Vasudeva, 2000, s. 47). Öte yandan, etkili okul araştırmaları kapsamında, mesleki özerkliğe ve takdir gücüne sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okulların, gerekli özerkliğe ve takdir gücüne yeterince sahip olmayan öğretmenlerin çalıştığı okullara kıyasla, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkı sağladığı sonucu profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımını desteklemektedir (Purkey ve Smith, 1983). Little (1990) okul temelli mesleki topluluklar içinde öğretmen etkileşiminin ve işbirliğinin öğretim üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuş, diğer taraftan, Elmore (2001) içsel okul hesap verebilirliğin sağlanması ve okul kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan profesyonelliğin, okulların sonuç temelli dışsal hesap verebilirlik baskılarına etkili bir şekilde cevap vermesinde önemli bir etken olduğu vurgulamakta, Gwynne ve Easton (2001) ise dışsal hesap verebilirlik baskısının ortaya koyduğu öğrenci başarısının artırılması amacıyla okulların ulaşım düzeylerindeki farklılıklarının büyük bir bölümünün profesyonelizm nedeni olduğunu belirtmektedir. Newmann, King ve Rigdon (1997) ise okul içinde otoritenin öğretmenlerin ellerine bırakıldığı bir profesyonel hesap verebilirlik sisteminin okul kapasitesi oluşumunda daha etkili bir hesap verebilirlik sağladığını savunmaktadır. Bu yüzden bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenlere yeterli sorumluluğun ve otoritenin bırakılmamasını bürokratik yaklaşımın bir problemi olduğunu savunmaktadır.

Örgütsel öğrenme kapsamında yapılan çalışmalarda, bir değişim ve gelişim politikası olarak ortaya çıkan hesap verebilirlik kavramsallaştırması içerisinde okullar bütün bir şekilde hesap veren birim olarak kavrama dâhil edilmektedir. Buradaki temel varsayım ise, değişimin

ve gelişimin temel aracının okulların olduğunun savunulması (Herrington, 1993; Mintrop, 2002), dışsal beklentilerin karşılanması hususunda okulların kolektif bir şekilde çalışması ve problemleri çözmesi öngörülmektedir. Düşük performansa verilen cezaların veya yüksek performansa verilen ödüllerin bireysel olmaktan daha çok okula bir grup olarak verilmesi bu düşüncenin bir ürünüdür.

Toplumda ortaya çıkan problemlerin çözümünün profesyonel bir yaklaşımla çözülebileceği, bu yüzden bir probleme ilişkin çözümün o konuda daha geniş bilgiye sahip profesyonellere bırakılması ve toplumsal ihtiyaçlara karşı cevap verebilir olması 1970'lerde kamuoyunda destek görmüştür (Ranson, 2003). Öğretim süreçleri açısından bakıldığında, öğrencilerin akademik kazanımlarında bir uzman olarak öğretmenlerin etkisi büyüktür. Öğrenci başarısında sınıf öğretimi ve liderlik etki gücü açısından ilk iki sırada yer almakta, fakat en büyük etki sınıf öğretiminden kaynaklanmaktadır (Leithwood, Seashore, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Öğrencilerin kazanımları öğretmenlerin sınıf içi öğrenim etkinliklerini yönetmelerine bağlı olduğundan, öğrencilerin akademik kazanımlarında öğretmenler en büyük ve etkili role sahiptirler (Johnson, 2006, s. 11).

Bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımına bir alternatif olarak ortaya çıkan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991), temel olarak fazla karışık olan eğitim öğretim sürecinin bürokratik kurallar ve düzenlemeler vasıtasıyla yönetilemeyeceği, bunun yerine özel bir mesleki yeterlilik gerektiren öğretim süreçlerinin uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olan ve bunları öğretim süreçlerine uygulayabilen bireyler vasıtasıyla etkili bir şekilde yönetilebileceği ve başarılı sonuçlar üretileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı Darling-Hammond'a (1989) göre üç temel ilke üzerine kurulmuştur: (i) Hizmet sunan birimin temel önceliğinin öğrencinin ve toplumun ihtiyacının giderilmesi olması, (ii) öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla alınacak kararların ve uygulamaların mesleki bilgi temelinde gerçekleştirilmesi, (iii) meslek etiği ve standartlarının oluşturulması, pekiştirilmesi ve yayılmasında öğretmenlerin birlikte sorumluluk duygusu içinde hareket etmesi. Bu anlamda, profesyonel hesap verebilirlik öğretmenlerin mesleğe ilişkin standartların belirlenmesi ve uygulamaya konulmasında sorumluluk sahibi olması olarak kavramlaştırılmaktadır (O'Day, 2002).

Alanyazında öğretmen yönelimli hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde temel iki strateji ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, okul merkezli yönetim reformu içerisinde

öğretmen kontrollü hesap verebilirlik yaklaşımı, diğeri ise öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamalarına odaklanan ve standartlar hareketi ile gündeme gelen okul yöneticileri ve öğretmen yeterlilikleridir. Bu iki strateji de temelde okul çıktılarının oluşmasında öğretmen uygulamalarının önemi üzerine kurulmuş olmalarına karşın stratejik odakları farklılaşmaktadır. Birincisinde odak karar alma süreçlerindeyken, ikincisinde ise öğretmenlerin öğretim programı ve sınıf içi öğretime ilişkin mesleki uygulamaları ve yeterlilikleri üzerinedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13). Ortaya konan temel ilkelere paralel olarak, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı, öğretim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması hususunda üç önemli müdahale ve geliştirme alanı belirlemiştir. İlk olarak profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı, öğretim programı içerisinde öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimini kapsayan öğretim sürecine ve öğretmenlerin performansına odaklanmaktadır. İkinci olarak, etkili bir öğretim için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılması, geliştirilmesi ve uygulanması diğeri bir kaldıraç noktasını oluşturmaktadır. Üçüncüsü ise, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması temel amacına yönelik olarak tüm öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme, uygulamaya ilişkin standartların belirlenmesi ve geliştirilmesidir (O'Day, 2002).

Sınıf seviyesinde ne yapılması gerektiği ile ilgili olarak öğretmenlerin karar verme yetkisi ile donatıldığı okul merkezli yönetim modellerinde, öğretmenlerin profesyonel bilgilerinden azami derecede yararlanması, dolayısıyla öğretmenlerin performansları ile öğretim sürecinin etkinliği ve etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 92-3). Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlere sorumluluk duygusu içerisinde profesyonelliklerini kullanma, takdir yetkisi ve politika oluşturma ve uygulama imkânı verildiğinde öğrenci ihtiyaçlarına yanıt vermenin en iyi yolunun sağlanmış olacağını savunan bu model, ihtiyaçlara cevap verebilir bir okulu, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanarak bunlara etkin çözümler arayan, yetenekli ve iyi yetişmiş öğretmenlerden oluşan, öğretim zamanlarını kayıpsız ve etkin bir şekilde kullanan, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının okulca desteklendiği bir okul olarak tanımlanmaktadır. Bunun için, yenilikçi ve yaratıcı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması, cevap verebilir bir okul oluşturmada önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208).

Öğretmenlerin özerkliğinin artırılması ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ile akademik başarının artırılabilceğini savunan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Darling-Hammond, 1985), öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılarak öğrenci

ihtiyaçlarına cevap verilebilir bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulmasında, öğretmenin çalışma ortamının hiyerarşik ortamdaki uzaklaştırılması, kendi yargılamalarına ve düşüncelerine önem verilen bir ortam oluşturulması, politika oluşturma ve uygulama aşamalarına katılımlarının sağlanması gibi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekli görmektedir. Bütçe, öğretim programı ve öğretmenler ile ilgili kritik kararlarda öğretmenlerin mesleki bilgisinden daha çok yararlanmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin alınacak kararlara en çok katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır (Hess, 1991). Diğer yandan, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları, alınan karar ne olursa olsun karara bağlı olarak uygulamaya destek vereceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda veli, öğrenci ve yöneticilerinde üye olduğu kurullarda öğretmenler sayısal çoğunluğa sahiptirler ve bütçe, öğretim programı ve sınıf içi uygulamalar konusunda karar alırlar (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13). Öğretmeni merkeze alan bu hesap verebilirlik yaklaşımında öğretmenler karar alma süreçlerinde daha çok güçlendirilmekte, buna karşın okulun öğrenci kazanımlarına etkisi konusunda daha çok sorumlu kılınmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin eğitim-öğretime dair alınacak karar mekanizmalarında daha çok temsil edilmesi stratejisinden ayrı olarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin standartların oluşturulması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenler arası iş birliği ikinci bir profesyonel hesap verebilirlik stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır. Yüksek becerilere sahip donanımlı öğretmenlere uygun yetki ve destek sağlandığında öğrencilerin başarısının artacağı inancını benimseyen profesyonel hesap verebilirlik sistemi, öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, işbirliği, mesleki standartlar gibi alanların iyileştirilmesine ve öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Öyleki, Birleşik Devletlerde 2001 yılında yasalaşan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasası, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımının okul kapasitesini geliştirme işlevine yer vermekte, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin mesleki bilgileri ile kendi alan bilgilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yüksek standartlarda performans göstermelerinde büyük rol oynayacağına olan inancı ortaya koymaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010, s. 91). Bu bağlamda, eğitim sistemi kapsamında öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin denetimi gibi hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmiştir. Okul seviyesinde ise, öğretmenler diğer öğretmenler ile ve öğrenciler ile olan etkileşimlerinde öğrenci ihtiyaçların karşılanması ve mesleğin icraatında mesleki standartların takip edilmesi konusunda sorumlu kılınmışlardır. Okul seviyesinde ise öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına olanak sağlayacağına inanılan öğretim kalitesinin yükseltilmesi temel hedefinin

gerçekleştirilebilmesi için koçluk sistemi, öğretim problemlerine ilişkin bütüncül yaklaşıma ve öğretmenler arası gerekli işbirliğine olanak sağlayan mekanizmalar ile uzman denetimleri etkin hale getirilmiştir (O'Day, 2002).

Hesap veren ile hesap soran arasındaki gelişimi amaçlayan hesap verebilirlik ilişkisinde bilgi üretimi ve sunumu, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğrencilerin öğrenme problemlerinin neler olduğu ve nasıl çözümlenebileceğine ilişkin gerçekleştirilmektedir. Oluşturulan bilgi, öğretmen camiası içerisinde belirli normlara dayalı olarak üretilmekte ve mesleki bilgi çerçevesinde değerlendirilmekte, öğretimin kalitesini ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırıcı bir özelliğe sahiptir (O'Day, 2002). Bu hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenler bir grup olarak öğrencilere, velilere ve üst yönetim organlarına karşı okulun verimliliği ve etkililiği konusunda kararlarını gerekçeli bir şekilde açıklama ve savunma zorunluluğu ve sorumluluğu içindedirler. Hesap vermeye ilişkin sonuçlar ise belirsizdir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13).

1980'lerde ABD'de başlayan standartlar hareketi kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi ve takip edilmesi amacıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleğe girişleri, mesleki bilgi, beceri ve performanslarını içeren standartlar belirlenmiştir. Açıkça belirlenen standartlar ile öğretmenlerin devlete, velilere ve yerel toplum temsilcilerine karşı mesleki sorumluluk içerisinde hareket etmeleri amaçlanmıştır. Standartlar hangi uygulamanın yanlış veya doğru olduğunun belirlenmesinde en uygun araçlardandır. Mesleki lisans sistemi ile bireyler hizmet edecekleri toplum üyelerine ve devlete karşı sorumluluk içerisine girmekte, standartlara uygun yeterliliklere sahip olmayan bireylere mesleğe girişte mesleki ehliyet verilmemektedir. Meslek içerisinde ise, mesleki standartlara uygun hareket etmeyen bireylere ise kınama, çalışma hayatında kısıtlama veya meslekten men gibi çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 14).

Darling-Hammond (1989) tüm hesap verebilirlik türlerinin kendi içlerinde güçlü ve zayıf yönler barındırdığını belirtmekte ve belli durumlarda bazı türlerin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Bürokratik hesap verebilirlik, uygulama ve yöntemlere ait standartların oluşturularak arzu edilen sonuçları üretecek davranış kuralları ile ilişkilendirilebildiği durumlarda daha kullanışlı iken, piyasa hesap verebilirlik mekanizmaları tüketici tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği, devletin hizmet alanlara tercih imkânı sağladığı, kalite gelişiminde rekabete, yaratıcılığa ve yenilikçiliğe ihtiyaç duyulduğu durumlarda daha kullanışlıdır. Profesyonel hesap verebilirlik ise, kamu menfaatinin ve tüketicinin tercih hakkının korunması

temelinde kamu hizmetlerinin sunumunda karmaşıklaşan ve değişen mesleki bilginin gerekli olduğu durumlarda daha kullanışlıdır. Kirst (1990) ise her bir yaklaşımın kendi içinde zayıf ve güçlü yanlarının olduğunu, az veya çok farklı durumlar ve müdahaleler için uygun olduğunu, yaratıcı ve etkili bir şekilde birlikte kullanıldığında daha çok fayda sağlayacağını belirtmektedir. Brown (1990; *Akt. Bennett, 1997, s. 33*) kamu eğitim sistemi gibi geniş ve karmaşık sistemlerde tüm sistemi hesap verebilir kılmak için farklı hesap verebilirlik yaklaşımlarının birlikte kullanılmasının ve uygun mekanizmaların kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Hesap verebilirlik politikalarına getirilen eleştiriler.

Hesap verebilirlik sistemlerine yapılan eleştiriler genel olarak varsayımlar ve ortaya koydukları araçların ürettiği olumsuz sonuçlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılmasına ilişkin yapılan tartışmalarda hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulmasında akademisyenler ve politikacılar arasında kısmen bir anlayış birliği olmasına rağmen, arzu edilen hesap verebilirlik sisteminin nasıl olacağı ve nasıl uygulamaya konulması gerektiği konusunda farklı görüşler dile getirilmektedir (Kukla-Acevedo, Streams ve Toma, 2011, s. 1). Teknolojik liberal bakış açısının biçimlendirdiği günümüz hesap verebilirlik politikaları, en çok etik liberal eğitim ideolojisi tarafından eleştirilmektedir. Etik liberal düşünce, eğitimi tek tip öğretim programına ve sonuçlara odaklanması, eğitimsel çoğulculuğu sınırlandırdığı, eğitimin gerçek amacı olan bireysel potansiyelin gerçekleştirilmesine olanak sağlama amacına yönelik adımlar atmaması nedenlerinden dolayı eleştirmektedir. Etik liberalizm, uygun görülen örneklemeler üzerinden programların, okulların ve öğretmenlerin başarısının yakın incelemeye tabi tutulması veya yargılayıcı bir değerlendirme ile sıkı şekilde kontrol edilmesinin okullarda gelişimin sağlanıyor olduğu anlamına gelmediği, bunun adil, etkili ve etkin bir yöntem olmadığı tezini savunmaktadır (Kuchapski, 2001).

Eğitimde hesap verebilirlik politikalarına ve uygulamalarına yapılan eleştiriler hem altında yatan temel varsayımlar hem de uygulamaya dayalıdır. Hesap verebilirlik politikaları, bunların okul ve toplum düzeyindeki uygulamaya konulan araçlarının ve altında yatan kabullerin zayıf ve tatmin edici olmaması (McEwen, Fagan, Earl, Hodgkinson ve Maheau, 1995) kavram içerisinde çözülmesi gereken bazı karışıklıkların olduğu yönündeki eleştirilere maruz kalmaktadır. Apple (2002) ise mevcut hesap verebilirlik uygulamalarının devletlerin

bireylerin eğitime erişimi ve eğitim sisteminin ürettiği sonuçlardan her bireyin eşit şekilde faydalanmasının sağlanması görevini yerine getiremediği, bu yüzden de devletlerin eğitimde başarısızlığı okullar, veliler, çocuklar ve öğretmenler gibi başka odaklara kaydırma gayreti içinde olduğunu savunmaktadır.

Dışsal hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde, okulların ürettikleri sonuçların değerlendirilmesi konusunda eğitimciler ve araştırmacılar çeşitli göstergelerin geliştirilmesi ve kullanılmasının gerekli olduğu fikrinde birleşirlerken, hangi göstergelerin kimler tarafından kullanılacağı tartışma yaratmaktadır. Okulların etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan okul göstergelerinin okul değerlendirmeleri için sağlam bir kriter olmadığı (Kannapel, Coe, Aagaard ve Moore, 1996), öğrencilerin akademik performansını belirleyecek belli alanları kapsayan test sonuçları, mezuniyet oranları ve devamsızlık oranları gibi sadece ölçülebilir göstergelerin yeterli olmadığı, iyi bir hesap verebilirlik sistemi için okulların girdileri, süreçleri ve sonuçların tamamını kapsayan bir gösterge sisteminin geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Benveniste, 1985; Darling-Hammond ve Ascher, 1991).

Öte yandan, Smith, Noble, Heinecke, Seck, Parish, Cabay, Juncker, Haag, Tayler, Safran, Penley ve Bradshaw (1997) hesap verebilirlik sistemlerinde uygulanan testler ve ölçümleri eleştirmekte, yapılan başarı ölçümlerinin güvenilirlik ve geçerlik açısından tatmin edici olmadığı, teknik açıdan sorunlu bir sistemin eğitim sistemine zarar verdiğini savunmaktadır. Ainscow (2005) ise dar ve hatta uygun olmayan performans göstergelerine göre ölçülebilir sonuçlara önem vermekten, başarıyı bunun ile değerlendirmekten vazgeçilerek, eğitim sistemi için asıl değer verilenin ölçülmesi ve değerlendirilmesini savunmakta, Jones (2004, s.1) ise Birleşik Devletlerde uygulanan test merkezli hesap verebilirlik sistemini eleştirerek, daha dengeli ve kapsamlı bir sistemin uygulamaya konulmasını önermektedir.

Diğer taraftan üretilen bilginin hesap verebilirlik sistemlerinin temel amacı olan okul gelişimini sağlayamadığı konusunda sıkça eleştirilmektedir. Hesap verebilirlik sistemleri içerisinde üretilen veriler ve bilgilerin eğitim süreçlerini desteklemediği, üretilen bilginin okulların kapasitesinin nasıl geliştirileceği konusunda çok az bilgi sağladığı, bu yüzden de üretilen bilgi ile öğretmenlerin ne yapabilecekleri hususunda sınırlı bilgi ve beceriye sahip oldukları bildirilmektedir. Öğrencilerin akademik kazanımlarının geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde nasıl düzenlemeler yapılması gerektiği konusunda kesin bilgilere sahip olmadıkları, öğretmenlere öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri bilgilerin

sağlanması gerektiği savunulmaktadır (Abelmann ve Kenyon, 1996; Kannapel vd., 1996).

Hesap verebilirlik uygulamalarının teknolojik gelişmelerden yararlanılarak daha güçlü ve sofistike modellere dönüştürülebileceği ve bu sayede zorunlu eğitimin daha çok hesap verebilir olacağı, böylece eğitimde kalitenin artırılabilmesi savunulsa da (Fagan, 1995; McEwen, 1995a), eğitimciler üzerinde baskı uygulayarak öğretim süreçlerinin geliştirilmesini hedefleyen hesap verebilirlik politikalarının ve araçlarının arzu edilen gelişimin yaratılmasına engel olduğu savunulmaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010, s. 91; Mitchell, 1996; Smith vd., 1997). Çeşitli araştırmalarda ve çalışmalarda hesap verebilirlik sistemlerinin eğitimde istenmedik sonuçlar ürettiği belirtilmekte, ortaya çıkan olumsuz sonuçlar hakkında bir genelleme yapılamamasına rağmen, okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri sıklıkla dile getirilmektedir (Levesque, 2004).

Alanyazında sıklıkla dile getirilen eğitimde hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarının yarattığı olumsuz etkilerin, hesap verebilirlik sistemine işlerlik kazandıran alt sistemler ve bunların kullandıkları enstrümanlar tarafından yaratılan etkiler olduğu öne sürülmekte, bilgi üretme, raporlama, ölçme ve değerlendirme, ödül ve ceza alt sistemlerin ve bu sistemlerin kullandığı enstrümanların okulların hesap verebilir kılınmaları konusunda sağladıkları faydanın yanında çeşitli istenmedik yan etkiler de ürettiği savunulmaktadır. Öğrencilerin oluşturulan program standartlarına göre gelişimlerinin izlenmesi, belirli dönemlerde uygulamaya konulan standartlaştırılmış testlerle öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin ortaya konulması, oluşan performans sonuçlarının standartlara göre değerlendirilmesi ve başarı yargısının oluşturulması, okul performans sonuçları kapsamında elde edilen performans bilgilerinin kamuoyuna ve üst yönetimlere sunulması, okulların başarılarının diğer okullarla karşılaştırılması, yüksek performans gösteren okulların ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi, başarısızlığın cezalandırılması gibi süreçler istenmedik farklı sonuçlar da üretmektedir. Bu etkileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Öğretmenler üzerine olumsuz etkileri. Hesap verebilirlik sistemlerinde önemli bir araç olarak yer verilen standart testler, öğretim programının yetiştirilmesi ve öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması konusunda öğretmenler üzerinde kaygı yaratmıştır (Certo, 2006; Valli ve Buese, 2007). Okullar arası performans karşılaştırmalarının yapılması, okulların sıralanması, okulun ürettiği performans sonucuna göre bazı yaptırımlara maruz kalması eğitimcilerin arasında adalet duygusunu zedelediği savunulmaktadır. Farklı topluluklara farklı koşullar içerisinde hizmet üreten okulların aynı potada aynı kriterlere göre birlikte

değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonucuna göre ödül ve ceza uygulamalarının yapılması hesap verebilirlik sistemlerinin adaletsizlik duygusu yarattığı konusunda eleştirilmektedir (Mehrens, 1998; Mintrop, 2002). Okulların öğrencilere kazandırdığı gelişimin öğrencilerin ilk başarı durumları ve öğrenci özellikleri gibi okulların kontrolleri dışında kalan etkilerden arındırılarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Phelps, 1999). Diğer taraftan hesap verebilirlik politikaları öğretmenlerin mesleğe ilişkin algılarında farklılıklara yol açmıştır. Okulların başarılarına göre sıralanmalarının kamuoyunda yüksek performans gösteren okulların daha iyi öğretmenlere ve öğretim programlarına sahip olduğu yönünde bir algı ürettiği, düşük performans gösteren okullarda ise düşük performansın nedeni olarak öğretmenlerin gösterilmesine ve kamuoyu gözünde öğretmenlerin saygınlıklarının azalmasına neden olduğu belirtilmektedir (Mintrop, 2002). Benzer şekilde, öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda yetersiz görülmeye başlamıştır (Valli ve Buese, 2007).

Hesap verebilirlik sistemlerinin olmazsa olmaz unsurlarından olan ödül ve ceza sistemi eleştirilerin odaklandığı diğer bir unsurdur. Ödül ve ceza sisteminin okulların başarısını artırdığı yönünde tam bir fikirbirliği yoktur ve hale tartışılmaktadır. Ödüllerin başarılı okula bir bütün olarak mı, yoksa o okulda görev yapan ve başarılı bir performans sergilediği tespit edilen öğretmene mi verileceği hala bir tartışma konusudur. Diğer taraftan, öğretmenlere sağlanan maddi ödüllerin direk olarak okulların başarılarının artırılmasına olanak sağlamadığı yönünde eleştiriler artmaktadır (Abelmann ve Kenyon, 1996). Kelley'e (1998) göre, öğretmenleri daha çok motive eden faktörün öğretmenlere verilen ödüllerden daha ziyade, başarısızlık halinde verilecek olan cezalardır.

Öğretim süreçlerine etkileri. Hesap verebilirlik sistemlerinin öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz sonuçlarından biri de öğretim programlarının bozumdur. Merkezi değerlendirme sınavlarına dayalı olarak performansa odaklanan hesap verebilirlik sistemlerinin okullar üzerinde yarattığı baskı okullarda öğretim programlarının bozumuna neden olmuş, müfredatın içerisinden sadece sınavlarda çıkma ihtimali yüksek konuların işlenmesi, diğer konuların ise müfredatın dışında bırakılması sonucunu doğurmuştur. Bu durum, öğretim süreçlerinin mekanikleşmesine, öğrencilerin daha üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi yerine test tekniklerine daha çok önem verilmesine neden olmuştur. Bozuma uğrayan öğretim programı ve sınıf içi öğretim etkinlikleri öğrencilerin üst düzey kazanımlarını engellemektedir. Örneğin, öğrenciler iki farklı sayıyı mekanik olarak

kolaylıkla çarpabilmekteyken, bu iki sayının çarpılmasını gerektiren bir problemde gerekli aynı işlemi yapamamaktadırlar (Haertel ve Herman, 2005; Levesque, 2004). Diğer taraftan, derslerde yazmaya ve not tutmaya daha çok önem verilmiş, öğrencilerden gelişimlerine uygun olmayan görevleri yerine getirmeleri beklenmeye başlamıştır (Koretz, Mitchell, Barron ve Keith, 1996). Çoktan seçmeli testler, öğretim süreçlerinde daha çok doğrular üzerine eğilmeyi ön plana çıkarmış, daha yüksek bilişsel beceri gerektiren konuların programın dışına itilmesine neden olmuş, böylece öğretim programını basitleştirmiştir (Cuban, 2001; Earl ve Torrance, 2000, s. 117; Neill, 1998). Diğer taraftan, ödül ve cezaların iliştiirildiği bir değerlendirme sisteminin hesap verebilirlik sistemini asıl odağı olan öğretim süreçlerinden uzaklaştırdığına dair eleştiriler gündeme gelmiştir (Popham, 1999). Öğrencilerin test sonuçlarına göre bir ödül olarak mezun edilmesi durumu, öğrencilerin lise mezunu olma oranlarını düşürmüştür (Cuban, 2001; Neill, 1998).

Okullar üzerine etkileri. Okullarda sağlanan öğretimin kalitesinin artırılmasına yönelik bir gelişim politikası olarak ortaya çıkan dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin, arzu edilen okul gelişimini sağlayamadığı konusunda sıkça eleştiriler yöneltilmektedir. Elmore (2003b; 2005) dışsal hesap verebilirlik uygulamalarının uzun vadede bir yarar üretmeyeceğini, okulların gerçek anlamda sürdürülebilir gelişimlerinin ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin ürettikleri ürünler üzerinde daha fazla sorumluluk almaları ile mümkün olacağını savunmaktadır. Uygulamaya konulan test temelli hesap verebilirlik sistemlerinin arzu edildiği gibi akademik başarının artırılmasında olumlu bir etki yaratmadığı (Mehrens, 1998), hatta okulların kapasitelerini geliştirme ve işletme imkânlarını engelleyecek istenmeyen sonuçlar ürettiği belirtilmektedir. Ortaya konan tek tip dışsal hesap verebilirlik uygulamalarının farklı okullarda farklı performans sonuçları ürettiği, okulların dışsal gelişim baskısına farklı şekillerde cevap verdiği belirtilmektedir. Okulların baskılara cevap verme düzeyleri, okulların hesap verebilirlik uygulamaları ile elde ettikleri bilgileri kullanabilmelerine olanak sağlayacak okul içi koşullara ve kendi kapasitelerine bağlı olduğu savunulmaktadır. Örneğin, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okulların mevcut akademik başarı seviyeleri açısından avantaj sahibi okulların diğer okullara nazaran dışsal hesap verebilirlik politikalarına daha başarılı bir şekilde cevap verdiği, öğrenci kazanım seviyelerini artırdıkları tespit edilmiştir (Elmore, 2001). Bu açıdan bakıldığında, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve diğer okullara kıyasla daha düşük başarı seviyelerine sahip okullar, dışsal hesap verebilirlik politikaları içerisinde kaybetmeye mahkûm bırakılmış, okullar arası bir eşitsizlik ve adaletsizlik olgusu yaratmıştır (O'Day, 2002).

Diğer taraftan, hesap verebilirlik baskısı içerisinde bulunan okullar kendilerini başarılı göstermek için farklı yaklaşımlar oluşturmuşlardır. Bazı okulların öğrenci performanslarına ilişkin verileri değiştirme yoluna gittiği bildirilmektedir (Mehrens, 1998; Selden, 1994; Smith, 1988; Wilde, 2002). Okullar üzerinde akademik başarı baskısı ne kadar çoksa ve düşük performansa ilişkin yaptırımlar ne kadar güçlü ise okullarda veri bozumuna ilişkin eğilimin o kadar yüksek olduğu belirtilmektedir (Haertel, 1986; Stern, 1986). Bazı okullar ortaya konan hedeflerin ulaşılamayacağı kanaatine vardıklarında, kendi kontrollerinde olan bazı verilerle oynayarak kendilerini istenilen hedeflere ulaşmış gibi gösterme gayreti içine girmektedirler (Timar ve Kirp, 1987). Bazı okullar ise, performans raporlarında kasıtlı olarak okullarını başarılı gösterecek düzenlemeler yapmış, yanlış bilgileri raporlarına eklemişlerdir (Levesque, 2004, s. 61). Bir grup okul ise, okul performansını düşürme ihtimali olan bazı öğrencilerin testlere sokulmaması, başarısız öğrencilere okulu bıraktırma veya başka okula nakledilmeleri yollarına başvurumaktadırlar (Haertel, 1986; Murnane ve Pauly, 1988; Smith, 1988; Stern, 1986).

Okulların başarısında okulların sahip olduğu gelişim kapasitesinin dış kaynaklı hesap verebilirlik baskılarına kıyasla daha belirleyici olduğu, okul kapasitesinin oluşmasında da içsel hesap verebilirlik mekanizmalarının büyük bir önemi olduğu savunulmaktadır (Kelley ve Protsik, 1997; Newmann vd., 1997). Bazı durumlarda ise, dışsal hesap verebilirlik sistemleri okul kapasitesinin oluşumunu engellediği savunulmakta, bu bağlamda, uygulamaya konulan hesap verebilirlik politikalarının okullar üzerinde yarattıkları beklentilerin okulların sahip olduğu kapasitenin çok üstünde olduğu belirtilmektedir. Çoğu okulun ortaya konulan dışsal beklentilerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olmadığı savunulmaktadır (SERVE [South Eastern Regional Vision for Accountability], 1994). Halbuki okullarda başarının artırılmasına yönelik uygulanan dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin başarısı, okulların sahip oldukları kapasite ile beklentilere cevap üretebilme becerilerine bağlıdır (Smith vd., 1997).

O'Day'a (2002) göre, mevcut hesap verebilirlik sistemleri bireysel eylem ile kolektif eylem arasındaki ilişki, içsel ile dışsal kontrol kaynakları arası uyumsuzluk ve nitelikli bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılması problemlerine çözüm bulamamıştır. Bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımını benimseyen hesap verebilirlik sistemlerinde, okulların gelişimini sağlayacak etkileşimi ve değer sistemini oluşturamadıkları belirtilmektedir (O'Day, 2002). Daha çok ceza politikasını benimseyen bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı

içerisinde okulların yaratıcı ve yenilikçi davranış biçimleri geliştirmeleri engellenmekte, okul personeli ise risk almama gibi bir tavır içerisine girmektedir. Başarısız olarak ilan edilen okullar öğretim süreçlerini geliştirmek yerine var olma mücadelesi vermekte ve böylece öğretim süreçlerinden daha çok uzaklaşmaktadırlar (O'Day, 2002).

Öte yandan, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı da kendi içinde bazı zayıf noktalara sahiptir. Kolektif sorumluluğu geliştireceğine inanılan mesleki bilgi ve tecrübelerin paylaşılmasına olanak sağlayacak koçluk sisteminin ve mesleki işbirliğinin eğitim sistemlerinde nadiren uygulandığı, öte taraftan hesap verebilirlik politikalarının öğretmenlerin sahip olduğu mevcut bilgi ve becerilerden çok daha farklı bilgi ve beceriler gerektirdiği belirtilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında mesleki yeterlilik standartlarının oluşturularak, öğretmenlerin hesap verebilirlik uygulamalarının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılması, aynı zamanda, okulların kapasitesinin artırılmasına yönelik mali ve teknik desteğin artırılması gerektiği savunulmaktadır (O'Day, 2002).

1970'lerden bu yana geliştirilen dışsal hesap verebilirlik yaklaşımlarında ortaya çıkan problemler ve bu yaklaşımlara getirilen eleştiriler, mevcut hesap verebilirlik politikalarının gözden geçirilmesi ve daha çok okul kapasitesinin geliştirilmesi politikalarına ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna odaklanmaktadır. O'Day'a (2002) göre, okul hesap verebilirlik sistemleri şu dört probleme cevap buldukları zaman okullarda gelişim ve değişim sağlanabilir. İlk olarak, okul performansına ilişkin üretilen bilgi eğitim-öğretim süreçleri üzerinden üretilmeli ve yine bu süreçlerde ortaya çıkan problemlere çözüm üretmeyi hedeflemelidir. İkincisi, okulların elde edilen bilgileri doğru şekilde okuması ve yorumlama becerileri kazandırılmalıdır. Üçüncüsü, eğitimciler sunulan bu bilgileri kullanarak öğretim süreçlerinin geliştirilmesinde çaba harcamaya teşvik edilmelidir. Sonuncusu ise, mali kaynakların gelişime en çok ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilmesidir.

Sonuç olarak, hesap verebilirlik sistemlerine getirilen eleştiriler okulların akademik başarılarını artıramadığı, uygulamaya konulan testler, okul performans raporları ve kamuoyunun bilgilendirilmesi unsurlarının okullarda arzu edilen değişim ve gelişimi sağlayamadığı, okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde istenmeyen sonuçlar yarattığı gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Dışsal hesap verebilirlik sistemleri okul gelişimini başlatma gibi bir etkiye sahip olsa da, bundan sonra yapılması gereken, okulların gelişimlerini sağlayacak hesap verebilirliğin hangi koşullar içerisinde çalışacağını belirlenmesi, bu koşulların nasıl hesap verebilirlik politikası veya uygulaması olarak yeniden kurgulanacağı üzerine olması

gerektiği belirtilmektedir (Robinson ve Timperley, 2000, s. 66). Temel olarak, okulların öğrenci başarılarından sorumlu tutulduğu, bu bağlamda izlendiği, müdahale edildiği ve gerektiğinde değiştirildiği kolektif bir hesap verebilirlik sistemi içerisinde, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler gibi okul sistemini oluşturan paydaşlar arasında gelişim odaklı bireysel eylemin nasıl oluşturulacağı önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin etkili olabilmesi ve sonucunda okulların sağladığı başarının artırılabilmesi için okul kapasitesinin gelişimine olanak sağlayacak geleneksel mesleki gelişim programlarından daha farklı programların oluşturulması, teknik ve finans desteğinin sağlanması gerektiği savunulmaktadır (SERVE, 1994). Okul kapasitesinin artırılması için öncelikle öğretmenlerin kapasitesinin artırılması gerekmektedir (Koretz vd., 1996; SERVE, 1994; Smith vd., 1997). Böyle bir yaklaşımın gerekliliği, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik oluşan beklentilere yeni mesleki gelişim yaklaşımı ile başarılı bir şekilde yanıt veren okulların varlığı ile desteklenmektedir (Cassada, Stevens ve Wilson, 2005; Hochberg ve Desimone, 2010; Parker ve Ziegler, 2005; Reed, 2009).

III. Yöntem

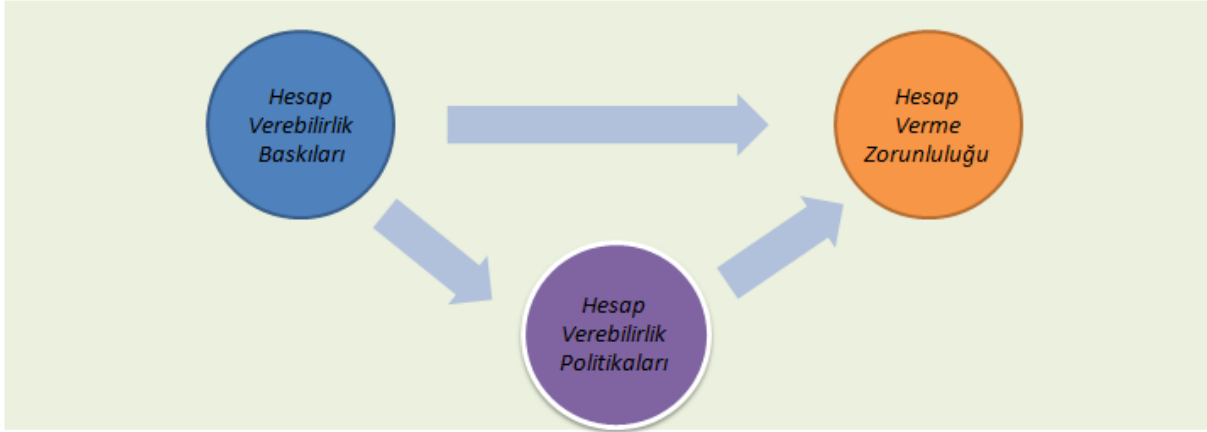
Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçlarının hazırlanması, geçerlik ve güvenirlik değerleri ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiki teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda hesap verebilirlik politikalarına ilişkin bir model geliştirilmiş, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarda hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri temel alınarak bu model içeriğindeki *Hesap Verebilirlik Baskıları*, *Hesap Verme Zorunluluğu* ve *Hesap Verebilirlik Politikaları*'nın birbirleriyle olan yapısal ilişkilerini incelemek amacıyla *nedensel desen* kullanılmıştır. Nedensel desen, bir kısım değişkenler arasındaki ortaya çıkmış veya var olan neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma desendir (Karadağ, 2009).

Araştırmada hesap verebilirlik baskıları bağımsız değişken, hesap verme zorunluluğu ve hesap verebilirlik politikaları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu üç değişken arasında neden-sonuç ilişkisinin olduğunun ön koşulları şunlardır (Neuman, 2007):

- (i) Zaman sırası: Bu koşul, bir nedenin bir sonuçtan önce gelmesi gerektiği anlamına gelmektedir ve bu durum nedenselliğin yönünü belirlemektedir. Bu zaman sırasının belirlenmesi için araştırmanın üç değişkenine ilişkin literatür (*bkz.* Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003; Dubnick, 2002; Jordan, 2011; Kogan, 1988; Lerner ve Tetlock, 1999; Robinson ve Timperley, 2000; Romzek ve Dubnick, 1987) incelemesinde hesap verebilirlik baskılarının hesap verme zorunluğu ve hesap verebilirlik politikalarını, hesap verebilirlik politikalarının da hesap verme zorunluluğunu oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmada hesap verebilirlik baskıları bağımsız değişken, hesap verebilirlik politikaları ve hesap verme zorunluluğu bağımlı değişken olarak ele alınmıştır (*bkz.* Şekil 1. Okullarda Hesap Verebilirlik Modeli).



Şekil 1. Okullarda Hesap Verebilirlik Modeli

- (ii) İlintileme: Bu koşul, en az iki olgunun bir kalıba uygun olarak birlikte gerçekleşmesi veya birlikte hareket etmesi anlamına gelmektedir. Değişkenler arasındaki ilintilerin tespitinin çeşitli yöntemleri olmakla birlikte korelasyon katsayıları bu yöntemlerden sadece biridir. Bu araştırmanın değişkenlerinin tanımlanmasında da korelasyon sonuçlarından yararlanılmıştır.
- (iii) Alternatifleri elemek: Bu koşul, araştırmada elde edilen/edilecek sonucun nedensel değişkene bağlı olduğunu ve başka bir şeye bağlı olmadığını göstermesi anlamına gelir. Bu durum aynı zamanda sahte olmama olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü, gerçekte fark edilmeyen ve nedene bağlı olan görünüşte nedensel bir ilişkiye sahte ilişki denir. Araştırmalarda alternatifler gözlenemediği için bu durum ancak dolaylı olarak gösterilebilir ve bütün alternatiflerin elenmesi de mümkün değildir. Bunun için bu araştırmada alternatif elemeleri için oluşturulan yapısal eşitlik modelinin, LISREL 8.8 programı aracılığıyla denetlenmesi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesi sınırlarında bulunan kamu ve özel ilkökul, ortaokul ve liselerden oluşan toplam 144 öğretim kurumunda görev yapan 242'si okul yöneticisi ve 2310'u öğretmen olmak üzere toplam 2552 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, evrende bulunan öğretim kurumlarından Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi (1999) kapsamında Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul türleri ve öğrenci sayıları, okulların donanımıyla diğer tesislerin kapasitesi, ulaşım kolaylığı ve güvenliği, coğrafi bütünlük ile iletişim ve koordinasyon kolaylığı ölçütlerine göre önceden oluşturulmuş eğitim bölgelerine göre *tabakalı örnekleme* yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2006) kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, her eğitim bölgesinde yer alan okullar öncelikle üç eğitim bölgesine daha sonra ise türlerine göre (i) tek öğretmenli ilkokullar, (ii) ilkokullar, (iii) ortaokullar, (iv) genel liseler, (v) anadolu ve fen liseleri, (vi) meslek liseleri olmak üzere alt tabakalara ayrılmıştır. Örnekleme oluşturacak okullar kendi okul tabakaları arasından evren büyüklüğüyle orantısal olarak kendi içinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşınca kadar rassal olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın örnekleme 36'sı kamu ilkokulu ve ortaokulu, 18'i kamu lisesi, 3'ü özel ilkokul ve ortaokul, 1'i ise özel lise olmak üzere toplamda 58 öğretim kurumunda görev yapan 357 öğretmen ve 154 okul yöneticisi olmak üzere toplam 511 kişiden oluşmaktadır.

Araştırma örnekleminin evreni temsil etme gücünün hesaplanmasında güven aralığı ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiş olup, 2310 öğretmenden oluşan araştırma evrenini en iyi temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 331, 242 okul yöneticisinden oluşan araştırma evreninin minimum örneklem büyüklüğü 150 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, 357 birimden oluşan öğretmen grubu örnekleme ile 154 birimden oluşan okul yöneticisi örnekleminin araştırma evrenini temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem gruplarının demografik özelliklerine ilişkin özellikler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1*Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın					
	<i>n</i>	351	150					501
	<i>%</i>	71.1	29.9					100
Görev		Okul Müdürü	Md. Yardımcısı	Öğretmen				
	<i>n</i>	51	103	357				511
	<i>%</i>	10	20.1	69.9				100
Branş		Sınıf Öğr.	Türkçe/Edebiyat	Sosyal Bilimler	Matematik	Fen Bilimleri	Meslek Öğr.	Diğer
	<i>n</i>	161	57	47	45	44	44	113
	<i>%</i>	31.5	11.2	9.2	8.8	8.6	8.6	22.1
Kıdem		1-5	6-10	11-15	16-20	+21		
	<i>n</i>	93	92	105	88	132		510
	<i>%</i>	18.2	18	20.6	17.3	25.9		100
Eğitim Düzeyi		Ön Lisans	Lisans	Lisans Üstü				
	<i>n</i>	63	416	28				507
	<i>%</i>	12.5	82	5.5				100
Okul Türü		Kamu	Özel					
	<i>n</i>	462	49					511
	<i>%</i>	90.4	9.6					100
Okul Kademesi		İlkokul	Ortaokul	Genel Lise	Fen/Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi		
	<i>n</i>	195	125	9	82	100		511
	<i>%</i>	38.1	24.5	1.8	16	19.6		100
Üye Olunan Sendika		Eğitim Sen	Eğitim Bir Sen	Türk Eğitim Sen	Eğitim İş	Diğer	Üye Değil	
	<i>n</i>	13	147	138	18	29	145	490
	<i>%</i>	2.7	30.0	28.1	3.7	5.9	29.6	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilen üç ölçek kullanılmıştır. Birincisi, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerindeki baskı kaynakları hakkındaki algılarını ortaya çıkaran Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği, ikincisi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin baskı gördükleri birimlere karşı hissettikleri hesap verme zorunluluğunun derecelerini ortaya çıkaran Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği ve sonuncusu ise, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları hakkındaki algılarını ortaya çıkaran Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği'dir.

Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği.

Ölçek, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerindeki baskı kaynaklarını ortaya çıkarmak üzere Too'nun (1989) çalışması temel alınarak on iki maddeden oluşan taslak olarak geliştirilmiştir.

Taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) *açımlayıcı faktör analizi* ve (ii) *doğrulayıcı faktör analizi* olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen veriler rassal olarak ikiye ayrılmıştır. İlk 256 birim veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi, diğer 255 birim üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür.

Taslak ölçeğin *açımlayıcı faktör analizi* çalışmasında öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olduğuna *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin KaiserMeyerOlkin=.80 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, ölçeğin çok faktörlü yapıda olduğu düşüncesinden dolayı çalışmanın faktör analizinde dik eksen döndürme tekniklerinden Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton, 1997; Stevens, 1996). Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde on iki maddeyle başlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin on bir maddesinin öz değeri 1'den büyük üç alt ölçek oluşmuştur. Tablo 3.2'de sunulduğu üzere, ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 8.33 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 66.67 ve alt ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.45 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ayrıca on bir maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere

ait faktör yüklerinin sadece bir alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2

Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği'nin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Alt Ölçekler	Okul Paydaşları	Sosyal Çevre	Bürokratik
	Baskısı	Baskısı	Baskı
<i>Madde No</i>	<i>Yük</i>	<i>Yük</i>	<i>Yük</i>
Madde 5	0.84	-	-
Madde 6	0.73	-	-
Madde 4	0.72	-	-
Madde 7	0.72	-	-
Madde 8	0.45	-	-
Madde 10	-	0.92	-
Madde 9	-	0.88	-
Madde 11	-	0.87	-
Madde 2	-	-	0.81
Madde 3	-	-	0.80
Madde 1	-	-	0.57
Öz değer	2.838	2.585	1.911
Açıklanan varyans	25.797	23.501	17.375

Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen *doğrulayıcı faktör analizi* çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçeğe ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=343.14$, $df=207$, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.94, AGFI=0.95, PGFI=0.91, RMSEA=0.04, CFI=0.95] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Yapı geçerliği sonucunda *Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği*; akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik baskılarını *Baskı görmüyorum (1), Düşük derecede (2), Orta derecede (3), Yüksek derecede (4)* cevaplama skalası olmak üzere 4'lü Likert tipi toplam on bir madde ve faktör analizleri sonucunda *Okul Paydaşları Baskısı, Sosyal Çevre Baskısı* ve *Bürokratik Baskı* olmak üzere üç alt ölçek olarak düzenlenmiştir. Bunlar:

- (i) Okul Paydaşları Baskısı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okullarla yakın ilişkileri olan ve okul etkinliklerinde ve öğretim faaliyetlerinde temel aktörler olarak yer alan kendileri de dâhil olmak üzere eğitimciler, veli, okul aile birliği, öğrenci ve diğer öğretmenler gibi okul paydaşlarının öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde hesap verebilirlik baskısı uyguladığının göstergesidir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Veli
 - (2) Öğrenci
- (ii) Sosyal Çevre Baskısı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okul dışı yerel halk, medya, mesleki örgütler gibi sosyal çevrenin öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde hesap verebilirlik baskısı uyguladığının göstergesidir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Yerel Halk
 - (2) Medya
- (iii) Bürokratik Baskı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okulların içerisinde bulunduğu hiyerarşik düzen içerisinde okul müdürü, il milli eğitim müdürü ve denetmen gibi üst yönetim ve denetim birimlerince okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde hesap verebilirlik baskısı uygulandığının göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) İl Milli Eğitim Müdürü
 - (2) Denetmenler

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.75 ile 0.83 arasında değişmektedir. Tablo 3.3'te ölçeğe ilişkin alt ölçeklere ait madde sayıları ve üç farklı veri setinden elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik

katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.3

Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği'nin Güvenirlilik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha (1. Yarı) n=256	Alpha (2.Yarı) n=255	Alpha (Toplam) n=511
1-Okul Paydaşları Baskısı	5	.78	.79	.83
2-Sosyal Çevre Baskısı	3	.78	.77	.81
3-Bürokratik Baskı	3	.75	.76	.81

Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği.

Ölçek, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin baskı gördükleri birimlere karşı hissettikleri hesap verme zorunluluğunun derecesini ortaya çıkarmak üzere Too'nun (1989) çalışması temel alınarak on iki maddeden oluşan taslak olarak geliştirilmiştir.

Taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) *açımlayıcı faktör analizi* ve (ii) *doğrulayıcı faktör analizi* olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen veriler rassal olarak ikiye ayrılmıştır. İlk 256 birim veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi, diğer 255 birim üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür.

Taslak ölçeğin *açımlayıcı faktör analizi* çalışmasında öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olduğuna *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin KaiserMeyerOlkin=.79 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, ölçeğin çok faktörlü yapıda olduğu düşüncesinden dolayı çalışmanın faktör analizinde dik eksen döndürme tekniklerinden Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde on iki maddeyle başlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin on bir maddesinin öz değeri 1'den büyük üç alt ölçek oluşmuştur. Tablo 3.4'te sunulduğu üzere, ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 7.21 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 65.59 ve alt ölçek maddelerinin

faktör yükleri ise 0.43 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ayrıca on bir maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.4

Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği'nin Faktör Yükleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz Değerleri

Alt Ölçekler	Okul Paydaşlarına	Sosyal Çevreye	Bürokrasiye
	Karşı	Karşı	Karşı
<i>Madde No</i>	<i>Yük</i>	<i>Yük</i>	<i>Yük</i>
Madde 5	0.81	-	-
Madde 6	0.72	-	-
Madde 4	0.72	-	-
Madde 7	0.68	-	-
Madde 8	0.43	-	-
Madde 10	-	0.92	-
Madde 9	-	0.88	-
Madde 11	-	0.83	-
Madde 2	-	-	0.82
Madde 3	-	-	0.82
Madde 1	-	-	0.58
Öz değer	2.673	2.511	2.031
Açıklanan varyans	24.301	22.832	18.462

Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen *doğrulayıcı faktör analizi* çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçeğe ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=401.23$, $df=211$, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.91, AGFI=0.90, PGFI=0.90,

RMSEA=0.05, CFI=0.92] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre, standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir. Yapı geçerliği sonucunda *Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği*; akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik zorunluluğunu *Zorunda hissetmiyorum (1), Düşük derecede (2), Orta derecede (3), Yüksek derecede (4)* cevaplama skalası olmak üzere 4'lü Likert tipi toplam on bir madde ve faktör analizleri sonucunda *Okul Paydaşlarına Karşı, Sosyal Çevreye Karşı ve Bürokrasiye Karşı* olmak üzere üç alt ölçek olarak düzenlenmiştir. Bunlar:

- (i) **Okul Paydaşlarına Karşı:** Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına ilişkin, eğitim öğretimin devam ettiği okullarda, okullarla yakın ilişkileri olan ve okul etkinliklerinde ve öğretim faaliyetlerinde temel aktörler olarak yer alan eğitimciler, veli, okul aile birliği, öğrenci ve diğer öğretmenler gibi okul paydaşlarına karşı öğretmenler ve okul yöneticilerinin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Veli
 - (2) Öğrenci
- (ii) **Sosyal Çevreye Karşı:** Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okul dışı yerel halk, medya, mesleki örgütler gibi sosyal çevreye karşı öğretmenler ve okul yöneticilerinin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Yerel Halk
 - (2) Medya
- (iii) **Bürokrasiye Karşı:** Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okulların içerisinde bulunduğu hiyerarşik düzen ve yasal düzenlemeler içerisinde okul müdürü, il milli eğitim müdürü ve müfettiş gibi üst yönetim ve denetim birimlerine okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) İl Milli Eğitim Müdürü
 - (2) Denetmenler

Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.74 ile 0.80 arasında değişmektedir. Tablo 3.5'te ölçeğe ilişkin alt ölçeklere ait madde sayıları ve üç farklı veri setinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.5

Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha (1. Yarı) n=256	Alpha (2.Yarı) n=255	Alpha (Toplam) n=511
1-Okul Paydaşlarına Karşı	5	.77	.75	.79
2-Sosyal Çevreye Karşı	3	.76	.76	.80
3-Bürokrasiye Karşı	3	.74	.74	.77

Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği.

Ölçek, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarını ortaya çıkarmak üzere Bradshaw (2003) ve Too'nun (1989) çalışmaları temel alınarak seksen dokuz maddeden oluşan taslak olarak geliştirilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında eğitimde hesap verebilirlik politikaları, okullarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması hedefine yönelik motivasyonu artırmayı amaçlayan dış kaynaklı kontrol ve baskı mekanizmaları olarak tanımlanmıştır. Okullar ve eğitim personeli üzerinde akademik başarının artırılmasına yönelik ortaya konulan hesap verebilirlik mekanizmaları bürokrasi, performans, profesyonel ve piyasa kaynaklı gelişim baskısı olarak temellendirilmiştir. Bu kapsamda, ölçümlene sonuçlarının yorumlanması ve açıklanması akademik başarının artırılmasına yönelik bürokrasi, performans, profesyonel ve piyasa baskısını içeren ve literatürde geliştirilen hesap verebilirlik mekanizmaları kriterlerine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) *açımlayıcı faktör analizi* ve (ii) *doğrulayıcı faktör analizi* olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen veriler rassal olarak ikiye ayrılmıştır. İlk 256 birim veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi, diğer 255 birim üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür.

Madde 64	-	-	0.74	-	-	-	-	-	-	-	-
Madde 63	-	-	0.69	-	-	-	-	-	-	-	-
Madde 78	-	-	0.61	-	-	-	-	-	-	-	-
Madde 56	-	-	0.50	-	-	-	-	-	-	-	-
Madde 30	-	-	-	0.69	-	-	-	-	-	-	-
Madde 72	-	-	-	0.65	-	-	-	-	-	-	-
Madde 19	-	-	-	0.63	-	-	-	-	-	-	-
Madde 26	-	-	-	0.59	-	-	-	-	-	-	-
Madde 5	-	-	-	0.36	-	-	-	-	-	-	-
Madde 40	-	-	-	-	0.76	-	-	-	-	-	-
Madde 39	-	-	-	-	0.74	-	-	-	-	-	-
Madde 1	-	-	-	-	-	0.69	-	-	-	-	-
Madde 67	-	-	-	-	-	0.52	-	-	-	-	-
Madde 84	-	-	-	-	-	-	0.72	-	-	-	-
Madde 83	-	-	-	-	-	-	0.45	-	-	-	-
Madde 41	-	-	-	-	-	-	-	0.73	-	-	-
Madde 89	-	-	-	-	-	-	-	0.62	-	-	-
Madde 2	-	-	-	-	-	-	-	-	0.66	-	-
Madde 76	-	-	-	-	-	-	-	-	0.63	-	-
Madde 85	-	-	-	-	-	-	-	-	0.56	-	-
Madde 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.76	-
Madde 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.70	-
Madde 14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.71
Madde 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.46
Öz değer	3.405	2.853	2.486	2.260	1.912	1.666	1.562	1.550	1.511	1.500	1.458
Açıklanan varyans	9.203	7.710	6.719	6.109	5.167	4.502	4.221	4.190	4.084	4.055	3.940

Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen *doğrulayıcı faktör analizi* çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçeğe ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=926.18$, $df=542$, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.90, AGFI=0.89, PGFI=0.91, RMSEA=0.07, CFI=0.90] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde

edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Yapı geğerliği sonucunda *Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği*; akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikaları, Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) cevaplama skalası olmak üzere 5’li Likert tipi toplam otuz yedi madde ve faktör analizleri sonucunda *Profesyonel Hesap Verebilirlik* (Mesleki Gelişim, Öğretmen Otonomisi, Mesleki Yeterlilikler), *Performans Hesap Verebilirliği* (Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri, Performans Değerlendirmeleri, Sorumluluk ve Ödül, Ceza ve Yaptırımlar), *Piyasa Hesap Verebilirliği* (Katılım, Akademik Başarı Beklentisi, Bilgi), *Bürokratik Hesap Verebilirlik* (Mevzuata Uyuma) *politikaları* olmak üzere dört bileşen ve on bir alt ölçek olarak düzenlenmiştir. Bunlar:

- (i) Mesleki Gelişim: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görevlerine ilişkin alan, pedagoji ve yöneticilik niteliklerini artırmaya yönelik öğrenme ortamlarını ve uygulamalarını desteklediklerinin göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Öğretmenlere bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim programları sunulmalıdır.
 - (2) Öğretmenlerin kendi aralarında bilgi ve tecrübelerini artırabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.
- (ii) Öğretmen Otonomisi: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim süreçlerinin ve programlarının planlanması ve yürütülmesinin öğretmenlerin uzmanlıklarına ve takdirlerine bırakılması ile öğretim süreçlerinde öğretmenlerin güçlendirilmesi yönündeki uygulamalara destek verildiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
 - (1) Okullar merkezi yönetimin belirlediği öğretim hedeflerine bağlı olarak kendi öğretim programını oluşturabilme yetkisine sahip olmalıdır.
 - (2) Öğretime ilişkin kararların öğretmenlerin uzmanlığına bırakıldığı bir okul ortamı öğrencilerin başarısını artırır.
- (iii) Mesleki Yeterlilikler: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev alanlarında ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını göstermeleri gerektiği düşüncesinin desteklendiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki

gibidir:

- (1) Okul yöneticileri için mesleki standartlar oluşturulmalıdır.
 - (2) Göreve başlayan stajyer öğretmenlerden performans değerlendirmesinde başarılı olanlara eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışma hakkı verilmelidir.
- (iv) Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okulların öğretim süreçleriyle öğrencilere kazandırdıkları kazanımların izlenmesi, kazanım seviyelerinin tespit edilmesi, öğrencilerin akademik performanslarının ortaya çıkartılması ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gibi uygulamaların desteklendiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
- (1) Okulların ürettiği akademik performans sonuçları, diğer okullarla karşılaştırmalı olarak velilere bildirilmelidir.
 - (2) Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri belirli aralıklarla merkezi sınavlar aracılığı ile ölçülmelidir.
- (v) Performans Değerlendirmeleri: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenlerin öğrencilere kazandırdıkları akademik başarı düzeyine ilişkin üst yönetime rapor verilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimine göre okul müdürü tarafından değerlendirilmesi uygulamasına destek verildiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
- (1) Öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin okul müdürüne rapor vermelidir.
 - (2) Öğretmenlerin performansları okul müdürü tarafından yıllık olarak değerlendirilmelidir.
- (vi) Sorumluluk ve Ödül: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısının artırılması konusunda öğretmenlerin sorumlu olduğu düşüncesine ve öğrencilerin akademik başarısını artıran öğretmen ve okulların ödüllendirilmesi uygulamasına destek verildiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
- (1) Öğrencilerin akademik başarılarını yükselten okullar ödüllendirilmelidir.
 - (2) Öğretmenler zorluklara rağmen sınıf içi öğretimi nasıl geliştirecekleri konusunda emek harcamalıdır.
- (vii) Ceza ve Yaptırımlar: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda düşük performans gösteren okul

yöneticileri ve öğretmenlere öncelikle akademik performansın artırılmasına yönelik gelişim desteğinin sağlanması, sonrasında düşük performans göstermeye devam eden öğretmenlere ve okul yöneticilerine çeşitli ceza ve yaptırımlar uygulanması görüşünün desteklediğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Gelişim desteğine rağmen, öğrencilerin akademik performansını artıramayan öğretmenler başka okullara nakledilmelidir.

(2) Gelişim desteğine rağmen, öğrencilerin akademik performansını artıramayan okul yönetimi görevden alınmalıdır.

(viii) Katılım: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim programlarının hazırlanmasında velilerin tercihlerinin dikkate alınması, öğretim etkinliklerini gözlemlene ve etkinliklere katılımcı olma konusunda velilere imkan sağlanması, okulun yönetimine ilişkin kararlarda ise veli ve öğrencilere daha çok söz hakkının verilmesini içeren uygulamaların desteklediğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Okulun yönetimine ilişkin kararlarda veliler daha çok söz sahibi olmalıdır.

(2) Okul öğretim programları yerel toplum ve velilerin tercihlerine göre hazırlanmalıdır.

(ix) Akademik Başarı Beklentisi: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okullar üzerinde öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik oluşan veli, vatandaşlar ve üst yönetim birimleri kaynaklı dışsal beklentilerin ve baskıların öğretmenleri sorumlu kılacağı, okulları bu beklentilerin karşılanması konusunda gerekli çalışma süreci içerisine sokacağı düşüncesinin desteklediğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Velilerin okullar üzerindeki performans beklentileri okul personelinin davranışlarını şekillendirir.

(2) Öğretmenlerin asıl görevleri öğrencilerin akademik başarısının artırılması olmalıdır.

(x) Bilgi: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik performansları ve olumsuz performans nedenlerine ilişkin bilgi üretilmesi, üretilen performans bilgisinin velilere ve kamuoyuna sunulması düşüncesinin ve uygulamalarının desteklediğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Okullarda öğrencilerin öğrenme problemlerine ilişkin bilgi üretilmelidir.
- (2) Okullar öğrencilere sağladıkları imkânlar hakkında velilere bilgi sunmalıdır.
- (xi) Mevzuata Uyuma: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim süreçlerinin üst yönetim birimlerince oluşturulan ve uygulamaya konulan yasal mevzuat, kurallar ve talimatların izin verdiği bir çerçevede yürütülmesi gerektiği düşüncesi ve uygulamasına destek verildiğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:
- (1) Okullarda öğretim süreci bakanlığın belirlediği kurallar ve düzenlemelere göre gerçekleştirilmelidir.
- (2) Okulların sunduğu eğitim hizmetinin mevzuata uygunluk açısından denetlenmesi öğrencilerin başarısını artırır.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.71 ile 0.91 arasında değişmektedir. Tablo 3.7’de ölçeğe ilişkin alt ölçeklere ait madde sayıları ve üç farklı veri setinden elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.7

Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha	Alpha	Alpha
		(1. Yarı) n=256	(2.Yarı) n=255	(Toplam) n=511
1-Mesleki Gelişim	8	.88	.87	.91
2-Ceza ve Yaptırımlar	5	.82	.83	.85
3-Sorumluluk ve Ödül	4	.80	.80	.82
4-Katılım	5	.79	.78	.81
5-Öğretmen Otonomisi	2	.75	.74	.79
6-Bilgi	2	.73	.72	.75
7-Akademik Başarı Beklentisi	2	.74	.74	.76
8-Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	2	.73	.73	.75
9- Performans Değerlendirmeleri	3	.72	.74	.77
10-Mevzuata Uyuma	2	.71	.72	.74
11-Mesleki Yeterlilikler	2	.74	.75	.77

İşlem

Bu araştırmanın ana hedefi, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri temel alınarak bir model geliştirme, bu model içeriğinde yer alan hesap verebilirlik baskıları, hesap verme zorunluluğu ve hesap verebilirlik politikalarının birbirleriyle olan yapısal ilişkilerini araştırarak geliştirilen bağımsız teorik bir modeli test etmektir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi altı temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

- (i) Araştırmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından uygulanan veri toplama araçları 4'lü ve 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır.
- (ii) Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm alt ölçek puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.
- (iii) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile tespit edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal dağıldığı saptanmıştır [$p > .05$]. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda;
 - Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının; *cinsiyet* ve *okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*;
 - Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin alt ölçek puanlarının; *görev*, *branş*, *kıdem*, *eğitim düzeyi*, *okul kademesi* ve *üye olunan sendika* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ANOVA*;
 - ANOVA sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Scheffe testi* kullanılmıştır.
- (iv) Hesap Verebilirlik Baskıları, Hesap Verme Zorunluluğu ve Hesap Verebilirlik

Politikaları Ölçeklerine ait alt ölçekler arasındaki ilişkilerin saptanması için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

- (v) Hesap verme baskılarının hesap verme zorunluluğu ve hesap verebilirlik politikaları ile hesap verebilirlik politikalarının hesap verme zorunluluğunu yordama düzeylerinin test edilmesinde *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır. Bu modelleme çalışmasında hesap verme baskıları alt ölçekleri bağımsız değişken olarak tanımlanırken, hesap verme zorunluluğu alt ölçekleri bağımlı değişken ve hesap verebilirlik politikaları alt ölçekleri ise hem bağımsız hem bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.
- (vi) Akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri temel alınarak bir model geliştirilmiş ve bu model içeriğindeki hesap verebilirlik baskıları, hesap verme zorunluluğu ve hesap verebilirlik politikalarına ilişkin oluşturulan *Yapısal Eşitlik Modelinin* test edilmesi için *Path Analizi* kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan hesap verme zorunluluğu ve hesap verebilirlik politikaları alt ölçek değeri içsel değişken, hesap verebilirlik baskıları alt ölçek değerleri ise dışsal değişken olarak alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasında bir bağımlılık vardır. Yani sebep değişkenlerinin birlikte değişimi söz konusudur. $r_{xixj} \neq 0$ olduğundan, sebep değişkenlerinin sonuç değişkeni üzerine direkt etkilerinin yanı sıra, birbirleri üzerinden dolaylı etkileri de mevcuttur. Bu nedenle araştırmada birbirine bağımlı sebepler sistemli Path diyagramı kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan modelin test edilmesinde öncelikle, uyum iyiliği indeksleri tahmin edilmiştir. Araştırmada kullanılan bu uyum iyiliği indeksleri şunlardır: GFI (Goodness-of-fit index, Uyum iyiliği indeksi), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index, Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), RMSEA (Root mean square error of approximation, Ortalama hataların karekök ortalaması), χ^2 (Chi square, ki-kare istatistiği), df (Degrees of freedom, Serbestlik derecesi) ve χ^2/df 'nin oranı ve t katsayısı. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: GFI ve AGFI'den elde edilen katsayısı 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde tam bir uyuma olmamakla birlikte elde edilen katsayının 0.85 (Cole, 1987) veya 0.90 (Kline, 2005) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerlerde 0 ile 1 arasında değişmektedir. Gözlenen ve üretilen matrisler arasından hata payını ifade eden

RMSEA’da, GFI ve AGFI deki durumun tersine elde edilen değerin 0’a yakın olması uyumluluk için gereklidir. RMSEA’da elde edilen 0.05 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2’den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). t değeri ise 2’den daha büyük ise uyum iyiliği indeksi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca değişkenler istatistiksel olarak belirlenen yapılarla ilişkilidir. Böylece oluşturulan modeldeki değişkenler ve yapılar arasındaki ilişkileri doğrulamaktadır. Araştırma kapsamındaki yapısal eşitlik modelinin veri analizlerinde LISREL 8.80 [Linear Structural Relationship] programı diğer analizlerde IBM SPSS Statistics 20 [Statistical Package for the Social Sciences] kullanılmıştır.

IV. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları kapsamındaki analizlerle elde edilen bulgular, alt amaçlara göre sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçeklerine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin *Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği*ne ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur. Tabloda görüleceği üzere, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 1.21 ile 1.65 arasında değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul paydaşları baskısı, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı alt ölçeklerinde hissettikleri farklı hesap verebilirlik baskılarını birbirine yakın bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarını en yüksek ortalama ile *bürokratik baskı* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *sosyal çevre baskısı* alt ölçeğinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.1

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri

Alt Ölçekler	n	X	SS
1–Okul Paydaşları Baskısı	511	1.63	.54
2–Sosyal Çevre Baskısı	511	1.21	.48
3–Bürokratik Baskı	511	1.65	.72

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği*ne ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tablo 4.2’de görüleceği üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşlerini ifade eden puanların ortalamaları 1.31 ile 3.99 arasında değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verme zorunluluklarını *okul paydaşlarına hesap verme*, *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde farklı ortalama değerleri ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verme zorunluluklarını en yüksek ortalama ile *bürokrasiye hesap verme* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *sosyal çevre baskısı* alt

ölçeğinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.2

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri

Alt Ölçekler	n	X	SS
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	511	2.19	.73
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	511	1.31	.60
3–Bürokrasiye Hesap Verme	511	3.99	.70

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeğine* ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur. Tablo 4.3’te görüleceği üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.42 ile 4.15 arasında değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarını bütün alt ölçeklerde birbirlerine yakın ortalama değerleri ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik politikalarını en yüksek ortalama ile *mesleki gelişim* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalamayla *ceza ve yaptırımlar* alt ölçeğinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.3

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçeklerinin n, X ve SS Değerleri

Alt Ölçekler	n	X	SS
1–Mesleki Gelişim	511	4.15	.52
2–Ceza ve Yaptırımlar	511	2.42	.82
3–Sorumluluk ve Ödül	511	3.81	.64
4–Katılım	511	2.97	.68
5–Öğretmen Otonomisi	511	3.77	.77
6–Bilgi	511	3.99	.70
7–Akademik Başarı Beklentisi	511	3.11	.80
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	511	3.79	.79
9–Performans Değerlendirmeleri	511	3.31	.66
10–Mevzuata Uyma	511	3.10	.85
11–Mesleki Yeterlilikler	511	3.79	.79

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeğinin* bileşenlerine vermiş oldukları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur. Tabloda görüleceği üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları bileşenlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 3.10 ile 3.90 arasında değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler akademik başarının artırılmasına yönelik dört politika bileşenini de birbirlerine yakın ortalama değerleriyle değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik politikalarını en yüksek ortalama ile *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* bileşeninde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşeninde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.4

Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği Bileşenlerine İlişkin n, X ve SS Değerleri

Bileşenler	n	X	SS
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	511	3.90	.51
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	511	3.24	.49
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	511	3.36	.49
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	511	3.10	.85

Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçek Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.5'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşleri *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre *anlamlı* bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.5

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Okul Paydaşları Baskısı	Erkek	351	1.67	.56	2.50	.01
	Kadın	150	1.54	.49		
2–Sosyal Çevre Baskısı	Erkek	351	1.20	.41	-1.16	.24
	Kadın	150	1.25	.63		
3–Bürokratik Baskı	Erkek	351	1.64	.72	-.77	.44
	Kadın	150	1.69	.73		

SD=499

Tablo 4.6’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğuna ilişkin görüşleri *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşlarına hesap verme* alt ölçeğinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.6

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Erkek	351	2.26	.75	3.50	.00
	Kadın	150	2.02	.66		
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	Erkek	351	1.33	.60	.65	.51
	Kadın	150	1.29	.63		
3–Bürokrasiye Hesap Verme	Erkek	351	3.96	.68	-1.26	.20
	Kadın	150	4.04	.73		

SD=499

Tablo 4.7'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik başarı beklentisi, mevzuata uyma* alt ölçeklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar, katılım, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikleri* alt ölçeklerinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.7

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Mesleki Gelişim	Erkek	351	4.16	.51	1.13	.25
	Kadın	150	4.10	.55		
2–Ceza ve Yaptırımlar	Erkek	351	2.51	.83	3.89	.00
	Kadın	150	2.20	.75		
3–Sorumluluk ve Ödül	Erkek	351	3.81	.65	.88	.37
	Kadın	150	3.76	.62		
4–Katılım	Erkek	351	3.07	.66	5.10	.00
	Kadın	150	2.73	.67		
5–Öğretmen Otonomisi	Erkek	351	3.78	.77	.05	.95
	Kadın	150	3.77	.75		
6–Bilgi	Erkek	351	3.96	.70	-1.26	.20
	Kadın	150	4.04	.68		
7–Akademik Başarı Beklentisi	Erkek	351	3.13	.79	1.26	.20
	Kadın	150	3.03	.83		
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Erkek	351	3.85	.76	2.39	.01
	Kadın	150	3.66	.83		
9–Performans Değerlendirmeleri	Erkek	351	3.37	.66	3.73	.00
	Kadın	150	3.13	.67		
10–Mevzuata Uyma	Erkek	351	3.12	.89	.75	.44
	Kadın	150	3.06	.77		
11–Mesleki Yeterlilikler	Erkek	351	3.85	.76	2.39	.01
	Kadın	150	3.66	.83		

SD=499

Tablo 4.8'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşenlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *performans hesap verebilirliği politikaları* ve *piyasa hesap verebilirliği politikaları* bileşenlerinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.8

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Erkek	351	3.93	.51	1.61	.10
	Kadın	150	3.85	.53		
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Erkek	351	3.29	.50	3.58	.00
	Kadın	150	3.12	.46		
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Erkek	351	3.38	.47	2.39	.01
	Kadın	150	3.27	.52		
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Erkek	351	3.12	.89	.75	.44
	Kadın	150	3.06	.77		

SD=499

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.9'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşleri *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir

farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.9

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Okul Paydaşları Baskısı	Kamu	462	1.62	.54	-.40	.68
	Özel	49	1.66	.56		
2–Sosyal Çevre Baskısı	Kamu	462	1.22	.50	.90	.36
	Özel	49	1.15	.29		
3–Bürokratik Baskı	Kamu	462	1.65	.74	.17	.86
	Özel	49	1.63	.58		

SD=509

Tablo 4.10’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu Ölçek puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğuna ilişkin görüşleri *okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.10

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Kamu	462	2.20	.74	.89	.37
	Özel	49	2.10	.63		
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	Kamu	462	1.32	.62	.98	.32
	Özel	49	1.23	.44		
3–Bürokrasiye Hesap Verme	Kamu	462	3.99	.68	-.36	.71
	Özel	49	4.03	.83		

SD=509

Tablo 4.11’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçek puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, katılım, öğretmen otonomisi, bilgi, mevzuata uyma* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar, akademik başarı beklentisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikleri* alt ölçeklerinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.11

Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	n	X	SS	t	p
1–Mesleki Gelişim	Kamu	462	4.14	.52	-1.26	.20
	Özel	49	4.24	.50		
2–Ceza ve Yaptırımlar	Kamu	462	2.37	.81	-4.33	.00
	Özel	49	2.90	.79		
3–Sorumluluk ve Ödül	Kamu	462	3.80	.65	-.99	.32
	Özel	49	3.89	.57		
4–Katılım	Kamu	462	2.96	.67	-1.30	.19
	Özel	49	3.09	.76		
5–Öğretmen Otonomisi	Kamu	462	3.77	.76	.18	.85
	Özel	49	3.75	.90		
6–Bilgi	Kamu	462	3.99	.68	-.36	.71
	Özel	49	4.03	.83		
7–Akademik Başarı Beklentisi	Kamu	462	3.08	.80	-2.39	.01
	Özel	49	3.37	.76		
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Kamu	462	3.77	.77	-2.09	.03
	Özel	49	4.02	.88		
9–Performans Değerlendirmeleri	Kamu	462	3.28	.67	-3.02	.00
	Özel	49	3.58	.50		
10–Mevzuata Uyma	Kamu	462	3.08	.85	-1.61	.10
	Özel	49	3.29	.82		
11–Mesleki Yeterlilikler	Kamu	462	3.77	.77	-2.09	.03
	Özel	49	4.02	.88		

SD=509

Tablo 4.12’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşenlerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *performans hesap verebilirliği politikaları* ve *piyasa hesap verebilirliği politikaları* bileşenlerinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4.12

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşen Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Kamu	462	3.89	.50	-1.39	.16
	Özel	49	4.00	.66		
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Kamu	462	3.22	.49	-2.92	.00
	Özel	49	3.44	.45		
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Kamu	462	3.34	.49	-2.07	.03
	Özel	49	3.50	.51		
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Kamu	462	3.08	.85	-1.61	.10
	Özel	49	3.29	.82		

SD=509

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının görev değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.13’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçek puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşleri *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde okullarındaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=4.50$; $p < .05$]. Bu işlemin ardından ANOVA

sonrası *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin Alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Okul paydaşları baskısı puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.13

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	Müdür	51	1.82	.58	G. Arası	2.66	2	1.33	4.50	.01
	M. Yard.	103	1.68	.53	G. İçi	150.13	508	.29		
	Öğretmen	357	1.59	.53	Toplam	152.79	510			
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Müdür	51	1.20	.38	G. Arası	.08	2	.04	.17	.84
	M. Yard.	103	1.24	.45	G. İçi	102.46	508	.23		
	Öğretmen	357	1.21	.50	Toplam	120.54	510			
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	Müdür	51	1.66	.52	G. Arası	.24	2	.12	.23	.79
	M. Yard.	103	1.60	.73	G. İçi	270.73	508	.53		
	Öğretmen	357	1.66	.75	Toplam	270.98	510			
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 4.14’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçek puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşlerinde *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde okullarındaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=5.18$; $p < .05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *okul paydaşlarına hesap verme* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerinde gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Okul paydaşlarına hesap verme puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.14

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Müdür	51	2.39	.74	G. Arası	5.49	2	2.74	5.18	.00
	M. Yard.	103	2.33	.78	G. İçi	269.23	508	0.53		
	Öğretmen	357	2.13	.70	Toplam	274.73	510			
	Toplam	511	2.19	.73						
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	Müdür	51	1.45	.71	G. Arası	2.02	2	1.01	2.74	.06
	M. Yard.	103	1.38	.60	G. İçi	187.37	508	.36		
	Öğretmen	357	1.27	.59	Toplam	189.39	510			
	Toplam	511	1.31	.60						
3–Bürokrasiye Hesap Verme	Müdür	51	4.02	.72	G. Arası	.23	2	.11	.24	.78
	M. Yard.	103	4.02	.63	G. İçi	249.79	508	.49		
	Öğretmen	357	3.98	.71	Toplam	250.03	510			
	Toplam	511	3.99	.70						

Tablo 4.15'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerinde *sorumluluk ve ödül*, *öğretmen otonomisi*, *bilgi*, *akademik başarı beklentisi* alt ölçeklerinde okullarındaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *mesleki gelişim* [$F=6.84$; $p < .05$], *ceza ve yaptırımlar* [$F=25.04$; $p < .05$], *katılım* [$F=10.56$; $p < .05$], *öğrenci kazanım değerlendirmeleri* [$F=4.08$; $p < .05$], *performans değerlendirmeleri* [$F=17.46$; $p < .05$], *mesleki yeterlilikler* [$F=4.08$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, grup varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Mesleki gelişim puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Ceza ve yaptırımlar puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Katılım puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenci kazanım değerlendirmeleri puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Performans değerlendirmeleri puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Mesleki yeterlilikler puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.15

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1–Mesleki Gelişim	Müdür	51	4.38	.43	G. Arası	3.68	2	1.84	6.84	.00
	M. Yard.	103	4.19	.50	G. İçi	136.93	508	.27		
	Öğretmen	357	4.10	.53	Toplam	140.62	510			
	Toplam	511	4.15	.52						
2–Ceza ve Yaptırımlar	Müdür	51	2.94	.85	G. Arası	31.07	2	15.53	25.04	.00
	M. Yard.	103	2.70	.79	G. İçi	315.12	508	.62		
	Öğretmen	357	2.26	.77	Toplam	346.20	510			
	Toplam	511	2.42	.82						
3–Sorumluluk ve Ödül	Müdür	51	3.91	.68	G. Arası	.67	2	.33	.80	.44
	M. Yard.	103	3.82	.63	G. İçi	213.18	508	.42		
	Öğretmen	357	3.79	.64	Toplam	213.85	510			
	Toplam	511	3.81	.64						
4–Katılım	Müdür	51	3.21	.62	G. Arası	9.45	2	4.72	10.56	.00
	M. Yard.	103	3.16	.61	G. İçi	227.17	508	.44		
	Öğretmen	357	2.88	.68	Toplam	236.62	510			
	Toplam	511	2.97	.68						
5–Öğretmen Otonomisi	Müdür	51	3.79	.81	G. Arası	.29	2	.14	.24	.78
	M. Yard.	103	3.72	.75	G. İçi	305.94	508	.60		
	Öğretmen	357	3.78	.77	Toplam	306.24	510			
	Toplam	511	3.37	.77						
6–Bilgi	Müdür	51	4.02	.72	G. Arası	.23	2	.11	.24	.78
	M. Yard.	103	4.02	.63	G. İçi	249.79	508	.49		
	Öğretmen	357	3.98	.71	Toplam	250.03	510			
	Toplam	511	3.99	.70						
7–Akademik Başarı Beklentisi	Müdür	51	3.15	.71	G. Arası	.15	2	.07	.11	.88
	M. Yard.	103	3.08	.72	G. İçi	333.62	508	.65		
	Öğretmen	357	3.11	.84	Toplam	333.78	510			
	Toplam	511	3.11	.80						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Müdür	51	4.09	.68	G. Arası	5.06	2	2.53	4.08	.01
	M. Yard.	103	3.79	.79	G. İçi	315.06	508	.62		
	Öğretmen	357	3.75	.79	Toplam	320.13	510			
	Toplam	511	3.79	.79						
9–Performans Değerlendirmeleri	Müdür	51	3.66	.63	G. Arası	14.68	2	7.34	17.46	.00
	M. Yard.	103	3.51	.61	G. İçi	213.56	508	.42		
	Öğretmen	357	3.20	.65	Toplam	228.25	510			
	Toplam	511	3.31	.66						
10–Mevzuata Uyma	Müdür	51	3.30	.80	G. Arası	4.06	2	2.03	2.78	.06
	M. Yard.	103	3.20	.83	G. İçi	371.37	508	.73		
	Öğretmen	357	3.05	.86	Toplam	375.44	510			
	Toplam	511	3.10	.85						
11–Mesleki Yeterlilikler	Müdür	51	4.09	.68	G. Arası	5.06	2	2.53	4.08	.01
	M. Yard.	103	3.79	.79	G. İçi	315.06	508	.62		
	Öğretmen	357	3.75	.79	Toplam	320.13	510			
	Toplam	511	3.79	.79						

Tablo 4.16’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *piyasa hesap verebilirliği politikaları ve bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşenlerinde okullarındaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* [$F=3.59$; $p < .05$], *performans hesap verebilirliği politikaları* [$F=14.69$; $p < .05$] bileşenlerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, grup varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Profesyonel hesap verebilirlik politikaları puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Performans hesap verebilirliği puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.16

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Müdür	51	4.09	.49	G. Arası	1.92	2	.96	3.59	.02
	M. Yard.	103	3.90	.49	G. İçi	135.91	508	.26		
	Öğretmen	357	3.88	.52	Toplam	137.83	510			
	Toplam	511	3.90	.51						
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Müdür	51	3.48	.50	G. Arası	6.90	2	3.45	14.69	.00
	M. Yard.	103	3.39	.46	G. İçi	119.39	508	.23		
	Öğretmen	357	3.17	.48	Toplam	126.30	510			
	Toplam	511	3.24	.49						
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Müdür	51	3.46	.47	G. Arası	1.41	2	.70	2.88	.05
	M. Yard.	103	3.42	.44	G. İçi	124.10	508	.24		
	Öğretmen	357	3.32	.51	Toplam	125.51	510			
	Toplam	511	3.36	.49						
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Müdür	51	3.30	.80	G. Arası	4.06	2	2.03	2.78	.06
	M. Yard.	103	3.20	.83	G. İçi	371.37	508	.73		
	Öğretmen	357	3.05	.86	Toplam	375.44	510			
	Toplam	511	3.10	.85						

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının branş değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.17’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçek puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerine ilişkin *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.17

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	Sınıf	161	1.64	.55	G. Arası	2.50	6	.41	1.39	.21
	Türkçe/Edebiyat	57	1.73	.66	G. İçi	150.28	504	.29		
	Sosyal Bilimler	47	1.67	.51	Toplam	152.79	510			
	Matematik	45	1.71	.55						
	Fen Bilimleri	44	1.67	.63						
	Meslek Dersleri	44	1.51	.37						
	Diğer	113	1.54	.49						
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Sınıf	161	1.22	.50	G. Arası	2.38	6	.39	1.69	.12
	Türkçe/Edebiyat	57	1.31	.52	G. İçi	118.16	504	.23		
	Sosyal Bilimler	47	1.15	.34	Toplam	120.54	510			
	Matematik	45	1.32	.66						
	Fen Bilimleri	44	1.27	.54						
	Meslek Dersleri	44	1.18	.36						
	Diğer	113	1.12	.39						
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	Sınıf	161	1.54	.66	G. Arası	6.62	6	1.10	2.10	.05
	Türkçe/Edebiyat	57	1.86	.74	G. İçi	264.36	504	.52		
	Sosyal Bilimler	47	1.64	.69	Toplam	270.98	510			
	Matematik	45	1.71	.69						
	Fen Bilimleri	44	1.83	.88						
	Meslek Dersleri	44	1.67	.71						
	Diğer	113	1.59	.75						
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 4.18’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçek puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşlerine ilişkin *okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme, bürokrasiye cevap verme* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 4.18

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Sınıf	161	2.17	.72	G. Arası	.70	6	.11	.21	.97	
	Türkçe/Edebiyat	57	2.21	.72	G. İçi	274.02	504	.54			
	Sosyal Bilimler	47	2.26	.65	Toplam	274.73	510				
	Matematik	45	2.25	.77							
	Fen Bilimleri	44	2.23	.78							
	Meslek Dersleri	44	2.13	.81							
	Diğer	113	2.18	.71							
Toplam	511	2.19	.73								
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Sınıf	161	1.30	.62	G. Arası	1.15	6	.19	.51	.79	
	Türkçe/Edebiyat	57	1.35	.62	G. İçi	188.24	504	.37			
	Sosyal Bilimler	47	1.29	.49	Toplam	189.39	510				
	Matematik	45	1.25	.60							
	Fen Bilimleri	44	1.34	.58							
	Meslek Dersleri	44	1.44	.67							
	Diğer	113	1.29	.61							
Toplam	511	1.31	.60								
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Sınıf	161	3.98	.73	G. Arası	5.16	6	.86	1.77	.10	
	Türkçe/Edebiyat	57	3.85	.70	G. İçi	244.86	504	.48			
	Sosyal Bilimler	47	4.21	.55	Toplam	250.03	510				
	Matematik	45	4.00	.69							
	Fen Bilimleri	44	3.89	.78							
	Meslek Dersleri	44	4.15	.57							
	Diğer	113	3.96	.70							
Toplam	511	3.99	.70								

Tablo 4.19’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, ceza ve yaptırımlar, sorumluluk ve ödül, katılım, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik başarı beklentisi, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *öğrenci kazanım değerlendirmeleri* [$F=3.28$; $p < .05$] ve *mesleki yeterlilikler* alt ölçeklerinde anlamlı bir

farklılık saptanmıştır [$F=3.28$; $p<.05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *öğrenci kazanım değerlendirmeleri ve mesleki yeterlilikler* alt ölçeklerinde belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış [$p>.05$], varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci kazanım değerlendirmeleri puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, sosyal bilimler öğretmeni grubuyla sınıf öğretmeni grubu arasında sosyal bilimler öğretmeni grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Mesleki yeterlilikler puanlarının branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, sosyal bilimler öğretmeni grubuyla sınıf öğretmeni grubu arasında sosyal bilimler öğretmeni grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.19

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1–Mesleki Gelişim	Sınıf	161	4.11	.57	G. Arası	1.77	6	.29	1.07	.37
	Türkçe/Edebiyat	57	4.06	.52	G. İçi	138.85	504	.27		
	Sosyal Bilimler	47	4.24	.50	Toplam	140.62	510			
	Matematik	45	4.12	.50						
	Fen Bilimleri	44	4.16	.53						
	Meslek Dersleri	44	4.26	.42						
	Diğer	113	4.17	.50						
	Toplam	511	4.15	.52						
2–Ceza ve Yaptırımlar	Sınıf	161	2.39	.78	G. Arası	4.35	6	.72	1.07	.37
	Türkçe/Edebiyat	57	2.37	.78	G. İçi	341.84	504	.67		
	Sosyal Bilimler	47	2.67	.87	Toplam	346.20	510			
	Matematik	45	2.27	.86						
	Fen Bilimleri	44	2.46	.92						
	Meslek Dersleri	44	2.43	.76						
	Diğer	113	2.42	.84						
	Toplam	511	2.42	.82						
3–Sorumluluk ve Ödül	Sınıf	161	3.70	.72	G. Arası	3.01	6	.50	1.20	.30
	Türkçe/Edebiyat	57	3.79	.65	G. İçi	210.83	504	.41		
	Sosyal Bilimler	47	3.89	.59	Toplam	213.85	510			
	Matematik	45	3.84	.58						
	Fen Bilimleri	44	3.88	.60						
	Meslek Dersleri	44	3.92	.58						
	Diğer	113	3.84	.60						
	Toplam	511	3.81	.64						
4–Katılım	Sınıf	161	2.96	.63	G. Arası	2.33	6	.38	.83	.54
	Türkçe/Edebiyat	57	2.99	.72	G. İçi	234.28	504	.46		
	Sosyal Bilimler	47	3.02	.78	Toplam	236.62	510			
	Matematik	45	2.80	.70						
	Fen Bilimleri	44	2.99	.69						
	Meslek Dersleri	44	3.11	.70						
	Diğer	113	2.96	.65						
	Toplam	511	2.97	.68						
5–Öğretmen Otonomisi	Sınıf	161	3.74	.77	G. Arası	2.37	6	.39	.65	.68
	Türkçe/Edebiyat	57	3.70	.71	G. İçi	303.87	504	.60		
	Sosyal Bilimler	47	3.77	.92	Toplam	306.24	510			
	Matematik	45	3.76	.74						
	Fen Bilimleri	44	3.98	.77						
	Meslek Dersleri	44	3.76	.72						
	Diğer	113	3.77	.77						
	Toplam	511	3.77	.77						
6–Bilgi	Sınıf	161	3.98	.73	G. Arası	5.16	6	.86	1.77	.10
	Türkçe/Edebiyat	57	3.85	.70	G. İçi	244.86	504	.48		
	Sosyal Bilimler	47	4.21	.55	Toplam	250.03	510			
	Matematik	45	4.00	.69						
	Fen Bilimleri	44	3.89	.78						
	Meslek Dersleri	44	4.15	.57						
	Diğer	113	3.96	.70						
	Toplam	511	3.99	.70						
7–Akademik Başarı Beklentisi	Sınıf	161	3.08	.82	G. Arası	1.76	6	.29	.44	.84
	Türkçe/Edebiyat	57	3.14	.81	G. İçi	332.01	504	.65		
	Sosyal Bilimler	47	3.08	.80	Toplam	333.78	510			
	Matematik	45	3.17	.76						

	Fen Bilimleri	44	3.26	.96						
	Meslek Dersleri	44	3.14	.75						
	Diğer	113	3.05	.76						
	Toplam	511	3.11	.80						
8-Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Sınıf	161	3.63	.82	G. Arası	12.02	6	2.00	3.28	.00
	Türkçe/Edebiyat	57	3.83	.61	G. İçi	308.10	504	.61		
	Sosyal Bilimler	47	4.14	.67	Toplam	320.13	510			
	Matematik	45	3.79	.75						
	Fen Bilimleri	44	3.77	.84						
	Meslek Dersleri	44	3.99	.77						
	Diğer	113	3.80	.82						
	Toplam	511	3.79	.79						
9-Performans Değerlendirmeleri	Sınıf	161	3.28	.68	G. Arası	.26	6	.04	.097	.99
	Türkçe/Edebiyat	57	3.33	.58	G. İçi	227.99	504	.45		
	Sosyal Bilimler	47	3.35	.76	Toplam	228.25	510			
	Matematik	45	3.32	.63						
	Fen Bilimleri	44	3.30	.64						
	Meslek Dersleri	44	3.28	.64						
	Diğer	113	3.32	.69						
	Toplam	511	3.31	.66						
10-Mevzuata Uyuma	Sınıf	161	3.13	.94	G. Arası	8.06	6	1.34	1.84	.08
	Türkçe/Edebiyat	57	3.05	.77	G. İçi	367.37	504	.72		
	Sosyal Bilimler	47	3.12	.88	Toplam	375.44	510			
	Matematik	45	3.33	.81						
	Fen Bilimleri	44	3.32	.79						
	Meslek Dersleri	44	3.06	.78						
	Diğer	113	2.93	.80						
	Toplam	511	3.10	.85						
11-Mesleki Yeterlilikler	Sınıf	161	3.63	.82	G. Arası	12.02	6	2.00	3.28	.00
	Türkçe/Edebiyat	57	3.83	.61	G. İçi	308.10	504	.61		
	Sosyal Bilimler	47	4.14	.67	Toplam	320.13	510			
	Matematik	45	3.79	.75						
	Fen Bilimleri	44	3.77	.84						
	Meslek Dersleri	44	3.99	.77						
	Diğer	113	3.80	.82						
	Toplam	511	3.79	.79						

Tablo 4.20’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları bileşenlerine ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları*, *performans hesap verebilirliği politikaları*, *piyasa hesap verebilirliği politikaları* ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşenlerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 4.20

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Sınıf	161	3.83	.51	G. Arası	2.72	6	.45	1.69	.12
	Türkçe/Edebiyat	57	3.86	.42	G. İçi	135.11	504	.26		
	Sosyal Bilimler	47	4.05	.52	Toplam	137.83	510			
	Matematik	45	3.89	.49						
	Fen Bilimleri	44	3.97	.58						
	Meslek Dersleri	44	4.00	.50						
	Diğer	113	3.91	.54						
	Toplam	511	3.90	.51						
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Sınıf	161	3.17	.49	G. Arası	1.83	6	.30	1.23	.28
	Türkçe/Edebiyat	57	3.28	.45	G. İçi	124.46	504	.24		
	Sosyal Bilimler	47	3.37	.52	Toplam	126.30	510			
	Matematik	45	3.26	.51						
	Fen Bilimleri	44	3.31	.53						
	Meslek Dersleri	44	3.24	.46						
	Diğer	113	3.24	.49						
	Toplam	511	3.24	.49						
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Sınıf	161	3.34	.48	G. Arası	1.14	6	.19	.77	.59
	Türkçe/Edebiyat	57	3.33	.53	G. İçi	124.37	504	.24		
	Sosyal Bilimler	47	3.44	.56	Toplam	125.51	510			
	Matematik	45	3.32	.50						
	Fen Bilimleri	44	3.38	.47						
	Meslek Dersleri	44	3.47	.48						
	Diğer	113	3.33	.47						
	Toplam	511	3.36	.49						
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Sınıf	161	3.13	.94	G. Arası	8.06	6	1.34	1.84	.08
	Türkçe/Edebiyat	57	3.05	.77	G. İçi	367.37	504	.72		
	Sosyal Bilimler	47	3.12	.88	Toplam	375.44	510			
	Matematik	45	3.33	.81						
	Fen Bilimleri	44	3.32	.79						
	Meslek Dersleri	44	3.06	.78						
	Diğer	113	2.93	.80						
	Toplam	511	3.10	.85						

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının okul kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.21’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçek puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerinde *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları*

baskısı alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=2.70$; $p<.05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle *okul paydaşları baskısı* alt ölçeği Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p<.05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Okul paydaşları baskısı puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, meslek lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında ortaokul grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde, meslek lisesi grubuyla fen ve anadolu lisesi grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.21

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	İlkokul	195	1.61	.54	G. Arası	3.19	4	.79	2.70	.03
	Ortaokul	125	1.70	.52	G. İçi	149.59	506	.29		
	Genel Lise	9	1.51	.40	Toplam	152.79	510			
	Fen/Anadolu	82	1.72	.69						
	Meslek Lisesi	100	1.50	.42						
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	İlkokul	195	1.21	.52	G. Arası	.32	4	.08	.34	.85
	Ortaokul	125	1.21	.41	G. İçi	120.22	506	.23		
	Genel Lise	9	1.03	.11	Toplam	120.54	510			
	Fen/Anadolu	82	1.23	.50						
	Meslek Lisesi	100	1.22	.50						
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	İlkokul	195	1.55	.67	G. Arası	3.45	4	.86	1.63	.16
	Ortaokul	125	1.76	.74	G. İçi	267.53	506	.52		
	Genel Lise	9	1.57	.80	Toplam	270.98	510			
	Fen/Anadolu	82	1.67	.75						
	Meslek Lisesi	100	1.68	.77						
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 4.22’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçek puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşleri *okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme, bürokrasiye cevap verme* alt ölçeklerinde görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.22

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	İlkokul	195	2.16	.73	G. Arası	.36	4	.09	.17	.95	
	Ortaokul	125	2.20	.69	G. İçi	274.36	506	.54			
	Genel Lise	9	2.17	.95	Toplam	274.73	510				
	Fen/Anadolu	82	2.23	.75							
	Meslek Lisesi	100	2.22	.75							
	Toplam	511	2.19	.73							
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	İlkokul	195	1.29	.62	G. Arası	.70	4	.17	.47	.75	
	Ortaokul	125	1.30	.58	G. İçi	188.69	506	.37			
	Genel Lise	9	1.48	.76	Toplam	189.39	510				
	Fen/Anadolu	82	1.30	.53							
	Meslek Lisesi	100	1.37	.64							
	Toplam	511	1.31	.60							
3–Bürokrasiye Hesap Verme	İlkokul	195	3.98	.70	G. Arası	3.16	4	.79	1.62	.16	
	Ortaokul	125	3.88	.70	G. İçi	246.86	506	.48			
	Genel Lise	9	3.88	.82	Toplam	250.03	510				
	Fen/Anadolu	82	4.10	.70							
	Meslek Lisesi	100	4.07	.65							
	Toplam	511	3.99	.70							

Tablo 4.23’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, akademik başarı beklentisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri* alt ölçeklerinde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık

saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar* [$F=2.63$; $p < .05$], *katılım* [$F=2.67$; $p < .05$], *mevzuata uyma* [$F=2.90$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçeklerde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Ceza ve yaptırımlar puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, fen ve anadolu lisesi grubuyla ilkokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Katılım puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, meslek lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında meslek lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Mevzuata uyma puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, fen ve anadolu lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.23

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	<i>n.X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1–Mesleki Gelişim	İlkokul	195	4.14	.55	G. Arası	.35	4	.09	.32	.86	
	Ortaokul	125	4.12	.53	G. İçi	140.26	506	.27			
	Genel Lise	9	4.05	.29	Toplam	140.62	510				
	Fen/Anadolu	82	4.17	.45							
	Meslek Lisesi	100	4.18	.52							
	Toplam	511	4.15	.52							
2–Ceza ve Yaptırımlar	İlkokul	195	2.34	.80	G. Arası	7.06	4	1.76	2.63	.03	
	Ortaokul	125	2.34	.92	G. İçi	339.13	506	.67			
	Genel Lise	9	2.62	.81	Toplam	346.20	510				
	Fen/Anadolu	82	2.65	.73							
	Meslek Lisesi	100	2.46	.77							
	Toplam	511	2.42	.82							
3–Sorumluluk ve Ödül	İlkokul	195	3.78	.69	G. Arası	1.99	4	.49	1.19	.31	
	Ortaokul	125	3.74	.65	G. İçi	211.86	506	.41			
	Genel Lise	9	3.69	.60	Toplam	213.85	510				
	Fen/Anadolu	82	3.89	.54							
	Meslek Lisesi	100	3.88	.62							
	Toplam	511	3.81	.64							
4–Katılım	İlkokul	195	2.94	.65	G. Arası	4.90	4	1.22	2.67	.03	
	Ortaokul	125	2.84	.71	G. İçi	231.72	506	.45			
	Genel Lise	9	3.21	.59	Toplam	236.62	510				
	Fen/Anadolu	82	3.03	.67							
	Meslek Lisesi	100	3.11	.66							
	Toplam	511	2.97	.68							
5–Öğretmen Otonomisi	İlkokul	195	3.78	.73	G. Arası	.59	4	.14	.24	.91	
	Ortaokul	125	3.76	.85	G. İçi	305.65	506	.60			
	Genel Lise	9	4.00	.55	Toplam	306.24	510				
	Fen/Anadolu	82	3.74	.79							
	Meslek Lisesi	100	3.76	.76							
	Toplam	511	3.77	.77							
6–Bilgi	İlkokul	195	3.98	.70	G. Arası	3.16	4	.79	1.62	.16	
	Ortaokul	125	3.88	.70	G. İçi	246.86	506	.48			
	Genel Lise	9	3.88	.82	Toplam	250.03	510				

	Fen/Anadolu	82	4.10	.70						
	Meslek Lisesi	100	4.07	.65						
	Toplam	511	3.99	.70						
7–Akademik Başarı Beklentisi	İlkokul	195	3.06	.83	G. Arası	3.46	4	.86	1.32	.26
	Ortaokul	125	3.08	.80	G. İçi	330.32	506	.65		
	Genel Lise	9	3.27	.56	Toplam	333.78	510			
	Fen/Anadolu	82	3.29	.75						
	Meslek Lisesi	100	3.08	.82						
	Toplam	511	3.11	.80						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	İlkokul	195	3.70	.82	G. Arası	4.35	4	1.08	1.74	.13
	Ortaokul	125	3.76	.77	G. İçi	315.78	506	.62		
	Genel Lise	9	3.94	.39	Toplam	320.13	510			
	Fen/Anadolu	82	3.93	.71						
	Meslek Lisesi	100	3.88	.81						
	Toplam	511	3.79	.79						
9–Performans Değerlendirmeleri	İlkokul	195	3.24	.68	G. Arası	2.82	4	.70	1.58	.17
	Ortaokul	125	3.32	.68	G. İçi	225.43	506	.44		
	Genel Lise	9	3.14	.50	Toplam	228.25	510			
	Fen/Anadolu	82	3.45	.61						
	Meslek Lisesi	100	3.33	.67						
	Toplam	511	3.31	.66						
10–Mevzuata Uyma	İlkokul	195	3.11	.92	G. Arası	8.42	4	2.10	2.90	.02
	Ortaokul	125	3.00	.86	G. İçi	367.01	506	.72		
	Genel Lise	9	2.72	.71	Toplam	375.44	510			
	Fen/Anadolu	82	3.36	.74						
	Meslek Lisesi	100	3.07	.78						
	Toplam	511	3.10	.85						
11–Mesleki Yeterlilikler	İlkokul	195	3.70	.82	G. Arası	4.35	4	1.08	1.74	.13
	Ortaokul	125	3.76	.77	G. İçi	315.78	506	.62		
	Genel Lise	9	3.94	.39	Toplam	320.13	510			
	Fen/Anadolu	82	3.93	.71						
	Meslek Lisesi	100	3.88	.81						
	Toplam	511	3.79	.79						

Tablo 4.24’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerinde profesyonel *hesap verebilirlik politikaları*

bileşeninde görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *performans hesap verebilirliği politikaları* [$F=3.95$; $p < .05$], *piyasa hesap verebilirliği politikaları* [$F=2.78$; $p < .05$] ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* [$F=2.90$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçeklerde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Performans hesap verebilirliği politikaları puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, fen ve anadolu lisesi grubuyla ilkokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, fen ve anadolu lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Piyasa hesap verebilirliği politikaları puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, fen ve anadolu lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bürokratik hesap verebilirlik politikaları puanlarının okul kademesi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, fen ve anadolu lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.24

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	n. X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	İlkokul	195	3.88	.51	G. Arası	.61	4	.15	.56	.68	
	Ortaokul	125	3.88	.54	G. İçi	137.22	506	.27			
	Genel Lise	9	4.00	.33	Toplam	137.83	510				
	Fen/Anadolu	82	3.95	.50							
	Meslek Lisesi	100	3.94	.52							
	Toplam	511	3.90	.51							
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	İlkokul	195	3.17	.50	G. Arası	3.82	4	.95	3.95	.00	
	Ortaokul	125	3.22	.50	G. İçi	122.47	506	.24			
	Genel Lise	9	3.33	.28	Toplam	126.30	510				
	Fen/Anadolu	82	3.42	.43							
	Meslek Lisesi	100	3.27	.49							
	Toplam	511	3.24	.49							
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	İlkokul	195	3.33	.50	G. Arası	2.70	4	.67	2.78	.02	
	Ortaokul	125	3.27	.49	G. İçi	122.81	506	.24			
	Genel Lise	9	3.45	.31	Toplam	125.51	510				
	Fen/Anadolu	82	3.47	.46							
	Meslek Lisesi	100	3.42	.51							
	Toplam	511	3.36	.49							
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	İlkokul	195	3.11	.92	G. Arası	8.42	4	2.10	2.90	.02	
	Ortaokul	125	3.00	.86	G. İçi	367.01	506	.72			
	Genel Lise	9	2.72	.71	Toplam	375.44	510				
	Fen/Anadolu	82	3.36	.74							
	Meslek Lisesi	100	3.07	.78							
	Toplam	511	3.10	.85							

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.25’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları ölçek puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde

edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerinde *okul paydaşları baskısı* ve *sosyal çevre baskısı* alt ölçeklerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *bürokratik baskı* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=3.69$; $p < .05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası *bürokratik baskı* alt ölçeğinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Bürokratik baskı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, lisans grubuyla ön lisans grubu arasında lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.25

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1-Okul Paydaşları Baskısı	Lisans	416	1.64	.55	G. Arası	.26	2	.13	.44	.64	
	Ön-lisans	63	1.58	.54	G. İçi	151.69	504	.30			
	Lisansüstü	28	1.57	.44	Toplam	151.96	506				
	Toplam	507	1.63	.54							
2-Sosyal Çevre Baskısı	Lisans	416	1.21	.49	G. Arası	.02	2	.01	.04	.95	
	Ön-lisans	63	1.21	.47	G. İçi	120.33	504	.23			
	Lisansüstü	28	1.19	.44	Toplam	120.35	506				
	Toplam	507	1.21	.48							
3-Bürokratik Baskı	Lisans	416	1.69	.74	G. Arası	3.90	2	1.95	3.69	.02	
	Ön-lisans	63	1.44	.57	G. İçi	265.93	504	.52			
	Lisansüstü	28	1.52	.78	Toplam	269.83	506				
	Toplam	507	1.65	.73							

Tablo 4.26’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçek puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşleri *okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme, bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.26

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1–Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Lisans	416	2.19	.72	G. Arası	.91	2	.45	.85	.42
	Ön-lisans	63	2.12	.73	G. İçi	270.53	504	.53		
	Lisansüstü	28	2.34	.85	Toplam	271.45	506			
	Toplam	507	2.19	.73						
2–Sosyal Çevreye Hesap Verme	Lisans	416	1.30	.59	G. Arası	1.31	2	.65	1.79	.16
	Ön-lisans	63	1.30	.56	G. İçi	184.94	504	.36		
	Lisansüstü	28	1.52	.87	Toplam	186.26	506			
	Toplam	507	1.31	.60						
3–Bürokrasiye Hesap Verme	Lisans	416	3.99	.68	G. Arası	.05	2	.02	.05	.95
	Ön-lisans	63	3.96	.72	G. İçi	247.95	504	.49		
	Lisansüstü	28	4.00	.83	Toplam	248.00	506			
	Toplam	507	3.99	.70						

Tablo 4.27’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları alt ölçeklerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, katılım, öğretmen otonomisi, akademik başarı beklentisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri* alt ölçeklerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar* [$F=4.83$; $p < .05$], *performans değerlendirmeleri* [$F=5.40$; $p < .05$], *mevzuata uyma* [$F=4.14$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA

sonrası alt ölçeklerde belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Ceza ve yaptırımlar puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, ön lisans grubuyla lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Performans değerlendirmeleri puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, ön lisans grubuyla lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Mevzuata uyma puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, ön lisans grubuyla lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.27

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğit. Dur.	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1–Mesleki Gelişim	Lisans	416	4.13	.52	G. Arası	.65	2	.32	1.18	.30
	Ön-lisans	63	4.19	.55	G. İçi	138.84	504	.27		
	Lisansüstü	28	4.27	.44	Toplam	139.49	506			
	Toplam	507	4.14	.52						
2–Ceza ve Yaptırımlar	Lisans	416	2.36	.81	G. Arası	6.42	2	3.21	4.83	.00
	Ön-lisans	63	2.69	.74	G. İçi	334.58	504	.66		
	Lisansüstü	28	2.56	.99	Toplam	341.00	506			
	Toplam	507	2.41	.82						
3–Sorumluluk ve Ödül	Lisans	416	3.79	.65	G. Arası	.40	2	.20	.48	.61
	Ön-lisans	63	3.83	.63	G. İçi	210.52	504	.41		
	Lisansüstü	28	3.91	.49	Toplam	210.92	506			
	Toplam	507	3.80	.64						
4–Katılım	Lisans	416	2.94	.69	G. Arası	1.52	2	.76	1.65	.19
	Ön-lisans	63	3.10	.55	G. İçi	231.89	504	.46		
	Lisansüstü	28	3.01	.63	Toplam	233.42	506			
	Toplam	507	2.96	.67						
5–Öğretmen Otonomisi	Lisans	416	3.77	.77	G. Arası	1.79	2	.89	1.49	.22
	Ön-lisans	63	3.67	.78	G. İçi	301.77	504	.59		
	Lisansüstü	28	3.98	.70	Toplam	303.56	506			
	Toplam	507	3.77	.77						
6–Bilgi	Lisans	416	3.99	.68	G. Arası	.05	2	.02	.05	.95
	Ön-lisans	63	3.96	.72	G. İçi	247.95	504	.49		
	Lisansüstü	28	4.00	.83	Toplam	248.00	506			
	Toplam	507	3.99	.70						
7–Akademik Başarı Beklentisi	Lisans	416	3.09	.81	G. Arası	1.03	2	.51	.79	.45
	Ön-lisans	63	3.21	.83	G. İçi	330.64	504	.65		
	Lisansüstü	28	3.19	.73	Toplam	331.68	506			
	Toplam	507	3.11	.80						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Lisans	416	3.77	.79	G. Arası	.65	2	.32	.52	.59
	Ön-lisans	63	3.86	.78	G. İçi	316.03	504	.62		
	Lisansüstü	28	3.87	.75	Toplam	316.68	506			
	Toplam	507	3.79	.79						
9–Performans Değerlendirmeleri	Lisans	416	3.26	.67	G. Arası	4.73	2	2.36	5.40	.00
	Ön-lisans	63	3.53	.54	G. İçi	220.54	504	.43		
	Lisansüstü	28	3.47	.63	Toplam	225.27	506			
	Toplam	507	3.30	.66						
10–Mevzuata Uyma	Lisans	416	3.06	.84	G. Arası	5.97	2	2.98	4.14	.01
	Ön-lisans	63	3.39	.86	G. İçi	362.64	504	.72		
	Lisansüstü	28	3.07	.79	Toplam	368.61	506			
	Toplam	507	3.10	.85						
11–Mesleki Yeterlilikler	Lisans	416	3.77	.79	G. Arası	.65	2	.32	.52	.59
	Ön-lisans	63	3.86	.78	G. İçi	316.03	504	.62		
	Lisansüstü	28	3.87	.75	Toplam	316.68	506			
	Toplam	507	3.79	.79						

Tablo 4.28’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları*, *piyasa hesap verebilirliği politikaları* bileşenlerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *performans hesap verebilirliği politikaları* [$F=5.21$; $p<.05$] ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* [$F=4.14$; $p<.05$] bileşenlerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası bileşenlerde belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

Performans hesap verebilirliği politikaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, ön lisans grubuyla lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bürokratik hesap verebilirlik politikaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, ön lisans grubuyla lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.28

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleri Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	n. X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		n	X	SS	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Lisans	416	3.89	.52	G. Arası	.59	2	.29	1.10	.33
	Ön-lisans	63	3.91	.53	G. İçi	135.39	504	.26		
	Lisansüstü	28	4.04	.40	Toplam	135.98	506			
	Toplam	507	3.90	.51						
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Lisans	416	3.21	.49	G. Arası	2.50	2	1.25	5.21	.00
	Ön-lisans	63	3.40	.44	G. İçi	121.11	504	.24		
	Lisansüstü	28	3.37	.50	Toplam	123.61	506			
	Toplam	507	3.24	.49						
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Lisans	416	3.34	.50	G. Arası	.46	2	.23	.95	.38
	Ön-lisans	63	3.42	.42	G. İçi	122.82	504	.24		
	Lisansüstü	28	3.40	.53	Toplam	123.28	506			
	Toplam	507	3.35	.49						
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Lisans	416	3.06	.84	G. Arası	5.97	2	2.98	4.14	.01
	Ön-lisans	63	3.39	.86	G. İçi	362.64	504	.72		
	Lisansüstü	28	3.07	.79	Toplam	368.61	506			
	Toplam	507	3.10	.85						

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının üye olunan sendika değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.29’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları ölçek puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşleri *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.29

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Üye Olunan Sendika	n, X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		n	X	SS	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1–Okul Paydaşları Baskısı	Eğitim Sen	13	1.69	.63	G. Arası	1.00	5	.20	.65	.65
	Eğitim Bir Sen	147	1.61	.52	G. İçi	147.10	484	.30		
	Türk Eğitim Sen	138	1.68	.57	Toplam	148.10	489			
	Eğitim İş	18	1.48	.50						
	Diğer	29	1.70	.65						
	Üye Değil	145	1.61	.52						
	Toplam	490	1.64	.55						
2–Sosyal Çevre Baskısı	Eğitim Sen	13	1.33	.59	G. Arası	.94	5	.18	.76	.57
	Eğitim Bir Sen	147	1.20	.44	G. İçi	118.77	484	.24		
	Türk Eğitim Sen	138	1.21	.45	Toplam	119.71	489			
	Eğitim İş	18	1.24	.46						
	Diğer	29	1.37	.70						
	Üye Değil	145	1.20	.51						
	Toplam	490	1.21	.49						
3–Bürokratik Baskı	Eğitim Sen	13	1.80	.78	G. Arası	.47	5	.09	.17	.97
	Eğitim Bir Sen	147	1.65	.74	G. İçi	263.22	484	.54		
	Türk Eğitim Sen	138	1.64	.76	Toplam	263.69	489			
	Eğitim İş	18	1.61	.71						
	Diğer	29	1.61	.72						
	Üye Değil	145	1.67	.70						
	Toplam	490	1.65	.73						

Tablo 4.30’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçek puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşleri *okul paydaşlarına hesap verme ve bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *sosyal çevreye hesap verme* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=2.59$; $p < .05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçekte belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Sosyal çevreye hesap verme puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, Eğitim-İş grubuyla Türk-Eğitim-Sen grubu arasında Eğitim-İş grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, Eğitim-İş grubuyla üye değil grubu arasında Eğitim-İş grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.30

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Sendika	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Eğitim Sen	13	2.17	.79	G. Arası	4.77	5	.95	1.77	.11
	Eğitim Bir Sen	147	2.20	.72	G. İçi	260.47	484	.53		
	Türk Eğitim Sen	138	2.18	.76	Toplam	265.25	489			
	Eğitim İş	18	2.65	.73						
	Diğer	29	2.34	.79						
	Üye Değil	145	2.14	.69						
	Toplam	490	2.20	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Eğitim Sen	13	1.33	.49	G. Arası	4.90	5	.98	2.59	.02
	Eğitim Bir Sen	147	1.32	.63	G. İçi	183.12	484	.37		
	Türk Eğitim Sen	138	1.28	.59	Toplam	188.02	489			
	Eğitim İş	18	1.81	.64						
	Diğer	29	1.38	.72						
	Üye Değil	145	1.28	.59						
	Toplam	490	1.32	.62						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Eğitim Sen	13	4.18	.82	G. Arası	1.42	5	.28	.58	.71
	Eğitim Bir Sen	147	3.99	.64	G. İçi	237.08	484	.49		
	Türk Eğitim Sen	138	3.93	.69	Toplam	238.51	489			
	Eğitim İş	18	4.13	.68						
	Diğer	29	4.03	.76						
	Üye Değil	145	4.00	.73						
	Toplam	490	3.99	.69						

Tablo 4.31’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, ceza ve yaptırımlar, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik başarı beklentisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma, mesleki yeterlilikler* alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *katılım* [$F=2.78; p < .05$] alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçekte belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Katılım puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, Türk-Eğitim-Sen grubuyla, Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen ve diğer sendika grupları arasında Türk-Eğitim-Sen grubu aleyhine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.31

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Üye Olunan Sendika	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	
1–Mesleki Gelişim	Eğitim Sen	13	4.38	.49	G. Arası	2.21	5	.44	1.59	.16	
	Eğitim Bir Sen	147	4.15	.52	G. İçi	134.44	484	.27			
	Türk Eğitim Sen	138	4.09	.53	Toplam	136.65	489				
	Eğitim İş	18	4.38	.35							
	Diğer	29	4.20	.58							
	Üye Değil	145	4.14	.52							
	Toplam	490	4.15	.52							
2–Ceza ve Yaptırımlar	Eğitim Sen	13	1.96	.73	G. Arası	3.73	5	.74	1.10	.35	
	Eğitim Bir Sen	147	2.47	.85	G. İçi	327.82	484	.67			
	Türk Eğitim Sen	138	2.36	.78	Toplam	331.55	489				
	Eğitim İş	18	2.44	.76							
	Diğer	29	2.47	.77							
	Üye Değil	145	2.37	.84							
	Toplam	490	2.40	.82							
3–Sorumluluk ve Ödül	Eğitim Sen	13	3.92	.67	G. Arası	1.82	5	.36	.85	.50	
	Eğitim Bir Sen	147	3.74	.68	G. İçi	205.80	484	.42			
	Türk Eğitim Sen	138	3.80	.66	Toplam	207.63	489				
	Eğitim İş	18	4.05	.51							
	Diğer	29	3.81	.65							
	Üye Değil	145	3.82	.61							
	Toplam	490	3.80	.65							
4–Katılım	Eğitim Sen	13	3.30	.74	G. Arası	6.25	5	1.25	2.78	.01	
	Eğitim Bir Sen	147	3.01	.67	G. İçi	217.47	484	.44			
	Türk Eğitim Sen	138	2.84	.66	Toplam	223.72	489				
	Eğitim İş	18	3.13	.60							
	Diğer	29	3.20	.65							
	Üye Değil	145	2.91	.66							
	Toplam	490	2.96	.67							
5–Öğretmen Otonomisi	Eğitim Sen	13	4.23	.72	G. Arası	6.01	5	1.20	2.03	.07	
	Eğitim Bir Sen	147	3.81	.77	G. İçi	285.83	484	.59			
	Türk Eğitim Sen	138	3.67	.80	Toplam	291.85	489				
	Eğitim İş	18	3.75	.79							
	Diğer	29	4.01	.69							
	Üye Değil	145	3.75	.74							
	Toplam	490	3.77	.77							
6–Bilgi	Eğitim Sen	13	4.18	.82	G. Arası	1.42	5	.28	.58	.71	
	Eğitim Bir Sen	147	3.99	.64	G. İçi	237.08	484	.49			
	Türk Eğitim Sen	138	3.93	.69	Toplam	238.51	489				
	Eğitim İş	18	4.13	.68							
	Diğer	29	4.03	.76							
	Üye Değil	145	4.00	.73							
	Toplam	490	3.99	.69							
7–Akademik Başarı Beklentisi	Eğitim Sen	13	2.93	1.01	G. Arası	1.18	5	.23	.36	.87	
	Eğitim Bir Sen	147	3.09	.80	G. İçi	319.59	484	.66			

	Türk Eğitim Sen	138	3.15	.82	Toplam	320.78	489			
	Eğitim İş	18	3.22	.82						
	Diğer	29	3.05	.95						
	Üye Değil	145	3.07	.76						
	Toplam	490	3.10	.80						
8-Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Eğitim Sen	13	3.73	.83	G. Arası	4.45	5	.89	1.42	.21
	Eğitim Bir Sen	147	3.86	.83	G. İçi	302.64	484	.62		
	Türk Eğitim Sen	138	3.67	.77	Toplam	307.09	489			
	Eğitim İş	18	4.08	.69						
	Diğer	29	3.70	.87						
	Üye Değil	145	3.80	.74						
	Toplam	490	3.78	.79						
9-Performans Değerlendirmeleri	Eğitim Sen	13	3.25	.59	G. Arası	3.18	5	.63	1.42	.21
	Eğitim Bir Sen	147	3.23	.69	G. İçi	216.27	484	.44		
	Türk Eğitim Sen	138	3.31	.69	Toplam	219.46	489			
	Eğitim İş	18	3.65	.56						
	Diğer	29	3.39	.63						
	Üye Değil	145	3.27	.63						
	Toplam	490	3.29	.66						
10-Mevzuata Uyuma	Eğitim Sen	13	3.26	1.09	G. Arası	3.79	5	.75	1.01	.40
	Eğitim Bir Sen	147	3.16	.87	G. İçi	360.25	484	.74		
	Türk Eğitim Sen	138	3.07	.87	Toplam	364.04	489			
	Eğitim İş	18	3.25	.66						
	Diğer	29	2.84	1.07						
	Üye Değil	145	3.04	.78						
	Toplam	490	3.09	.86						
11-Mesleki Yeterlilikler	Eğitim Sen	13	3.73	.83	G. Arası	4.45	5	.89	1.42	.21
	Eğitim Bir Sen	147	3.86	.83	G. İçi	302.64	484	.62		
	Türk Eğitim Sen	138	3.67	.77	Toplam	307.09	489			
	Eğitim İş	18	4.08	.69						
	Diğer	29	3.70	.87						
	Üye Değil	145	3.80	.74						
	Toplam	490	3.78	.79						

Tablo 4.32’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları*, *performans hesap verebilirliği politikaları*, *piyasa hesap verebilirliği politikaları* ve *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşenlerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.32

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Sendika	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	Eğitim Sen	13	4.11	.59	G. Arası	2.57	5	.51	1.93	.08
	Eğitim Bir Sen	147	3.94	.51	G. İçi	128.83	484	.26		
	Türk Eğitim Sen	138	3.81	.49	Toplam	131.41	489			
	Eğitim İş	18	4.07	.45						
	Diğer	29	3.97	.59						
	Üye Değil	145	3.90	.51						
	Toplam	490	3.90	.51						
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	Eğitim Sen	13	3.08	.47	G. Arası	1.13	5	.22	.91	.47
	Eğitim Bir Sen	147	3.21	.52	G. İçi	119.36	484	.24		
	Türk Eğitim Sen	138	3.24	.49	Toplam	120.49	489			
	Eğitim İş	18	3.43	.47						
	Diğer	29	3.27	.43						
	Üye Değil	145	3.22	.47						
	Toplam	490	3.23	.49						
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	Eğitim Sen	13	3.47	.62	G. Arası	1.07	5	.21	.87	.49
	Eğitim Bir Sen	147	3.36	.49	G. İçi	118.33	484	.24		
	Türk Eğitim Sen	138	3.31	.48	Toplam	119.40	489			
	Eğitim İş	18	3.49	.51						
	Diğer	29	3.42	.55						
	Üye Değil	145	3.33	.47						
	Toplam	490	3.35	.49						
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	Eğitim Sen	13	3.26	1.09	G. Arası	3.79	5	.75	1.01	.40
	Eğitim Bir Sen	147	3.16	.87	G. İçi	360.25	484	.74		
	Türk Eğitim Sen	138	3.07	.87	Toplam	364.04	489			
	Eğitim İş	18	3.25	.66						
	Diğer	29	2.84	1.07						
	Üye Değil	145	3.04	.78						
	Toplam	490	3.09	.86						

Eğitimde hesap verebilirlik ölçekleri puanlarının kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesi.

Tablo 4.33'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçek

puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerinde *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.33

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	1-5	93	1.60	.48	G. Arası	.52	4	.13	.43	.78
	6-10	92	1.62	.56	G. İçi	152.26	505	.30		
	11-15	105	1.59	.53	Toplam	152.79	509			
	16-20	88	1.69	.58						
	21 +	132	1.64	.56						
	Toplam	510	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	1-5	93	1.16	.42	G. Arası	.37	4	.09	.38	.81
	6-10	92	1.22	.52	G. İçi	120.12	505	.23		
	11-15	105	1.22	.53	Toplam	120.49	509			
	16-20	88	1.21	.44						
	21 +	132	1.24	.48						
	Toplam	510	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	1-5	93	1.80	.78	G. Arası	4.85	4	1.21	2.30	.05
	6-10	92	1.59	.68	G. İçi	266.12	505	.52		
	11-15	105	1.58	.69	Toplam	270.98	509			
	16-20	88	1.76	.80						
	21 +	132	1.57	.68						
	Toplam	510	1.65	.72						

Tablo 4.34'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verme Zorunluluğu ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerinde *okul paydaşlarına hesap verme*, *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 4.34

Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	1-5	93	2.12	.64	G. Arası	1.44	4	.36	.67	.61	
	6-10	92	2.13	.76	G. İçi	272.92	505	.54			
	11-15	105	2.21	.67	Toplam	274.37	509				
	16-20	88	2.25	.75							
	21 +	132	2.24	.80							
	Toplam	510	2.19	.73							
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	1-5	93	1.23	.55	G. Arası	2.08	4	.52	1.40	.23	
	6-10	92	1.23	.56	G. İçi	187.21	505	.37			
	11-15	105	1.33	.66	Toplam	189.29	509				
	16-20	88	1.36	.59							
	21 +	132	1.38	.63							
	Toplam	510	1.31	.60							
3-Bürokrasiye Hesap Verme	1-5	93	4.00	.72	G. Arası	.92	4	.23	.46	.75	
	6-10	92	4.03	.67	G. İçi	248.85	505	.49			
	11-15	105	3.97	.74	Toplam	249.77	509				
	16-20	88	4.05	.65							
	21 +	132	3.93	.70							
	Toplam	510	3.99	.70							

Tablo 4.35'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik başarı beklentisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikleri* alt ölçeklerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar* [$F=12.35$; $p < .05$], *katılım* [$F=2.84$; $p < .05$], *performans değerlendirmeleri* [$F=6.03$; $p < .05$], *mevzuata uyma* [$F=4.85$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçeklerde belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Ceza ve yaptırımlar puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 21 yıl ve üzeri grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 6-10 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 11-15 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 16-20 yıl grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 16-20 yıl grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Performans değerlendirmeleri puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 21 yıl ve üzeri grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 6-10 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 11-15 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Mevzuata uyma puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 21 yıl ve üzeri grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 6-10 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.35

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1–Mesleki Gelişim	1-5	93	4.17	.49	G. Arası	.92	4	.23	.83	.50
	6-10	92	4.07	.55	G. İçi	139.68	505	.27		
	11-15	105	4.12	.56	Toplam	140.61	509			
	16-20	88	4.17	.47						
	21 +	132	4.19	.51						
	Toplam	510	4.15	.52						
2–Ceza ve Yaptırımlar	1-5	93	2.06	.78	G. Arası	30.84	4	7.71	12.35	.00
	6-10	92	2.31	.80	G. İçi	315.30	505	.62		
	11-15	105	2.31	.81	Toplam	346.15	509			
	16-20	88	2.55	.81						
	21 +	132	2.76	.75						
	Toplam	510	2.42	.82						
3–Sorumluluk ve Ödül	1-5	93	3.76	.64	G. Arası	3.13	4	.78	1.88	.11
	6-10	92	3.81	.62	G. İçi	210.53	505	.41		
	11-15	105	3.69	.68	Toplam	213.66	509			
	16-20	88	3.84	.65						
	21 +	132	3.91	.62						
	Toplam	510	3.81	.64						
4–Katılım	1-5	93	2.82	.76	G. Arası	5.18	4	1.29	2.84	.02
	6-10	92	2.88	.62	G. İçi	230.05	505	.45		
	11-15	105	2.97	.74	Toplam	235.24	509			
	16-20	88	3.09	.64						
	21 +	132	3.07	.59						
	Toplam	510	2.97	.67						
5–Öğretmen Otonomisi	1-5	93	3.91	.72	G. Arası	3.57	4	.89	1.49	.20
	6-10	92	3.82	.79	G. İçi	302.59	505	.59		
	11-15	105	3.73	.82	Toplam	306.16	509			
	16-20	88	3.77	.69						
	21 +	132	3.67	.80						
	Toplam	510	3.77	.77						
6–Bilgi	1-5	93	4.00	.72	G. Arası	.92	4	.23	.46	.75
	6-10	92	4.03	.67	G. İçi	248.85	505	.49		
	11-15	105	3.97	.74	Toplam	249.77	509			
	16-20	88	4.05	.65						

	21 +	132	3.93	.70						
	Toplam	510	3.99	.70						
7–Akademik Başarı Beklentisi	1-5	510	3.77	.77	G. Arası	5.12	4	1.28	1.97	.09
	6-10	93	2.94	.89	G. İçi	328.63	505	.65		
	11-15	92	3.11	.78	Toplam	333.76	509			
	16-20	105	3.13	.91						
	21 +	88	3.07	.68						
	Toplam	132	3.24	.73						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	1-5	510	3.11	.80	G. Arası	1.95	4	.48	.77	.53
	6-10	93	3.73	.87	G. İçi	316.73	505	.62		
	11-15	92	3.79	.81	Toplam	318.68	509			
	16-20	105	3.72	.78						
	21 +	88	3.80	.72						
	Toplam	132	3.88	.75						
9–Performans Değerlendirmeleri	1-5	510	3.79	.79	G. Arası	10.37	4	2.59	6.03	.00
	6-10	93	3.12	.68	G. İçi	216.92	505	.43		
	11-15	92	3.24	.63	Toplam	227.29	509			
	16-20	105	3.25	.75						
	21 +	88	3.34	.63						
	Toplam	132	3.52	.57						
10–Mevzuata Uyuma	1-5	510	3.31	.66	G. Arası	13.90	4	3.47	4.85	.00
	6-10	93	2.91	.79	G. İçi	361.38	505	.71		
	11-15	92	2.99	.84	Toplam	375.28	509			
	16-20	105	3.12	.86						
	21 +	88	3.02	.93						
	Toplam	132	3.36	.80						
11–Mesleki Yeterlilikler	1-5	93	3.73	.87	G. Arası	1.95	4	.48	.77	.53
	6-10	92	3.79	.81	G. İçi	316.73	505	.62		
	11-15	105	3.72	.78	Toplam	318.68	509			
	16-20	88	3.80	.72						
	21 +	132	3.88	.75						
	Toplam	510	3.79	.79						

Tablo 4.36’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği bileşen puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* ve *piyasa hesap verebilirliği politikaları* bileşenlerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmazken

[$p > .05$]; *performans hesap verebilirliği politikaları* [$F=10.05$; $p < .05$], *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* [$F=4.85$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası alt ölçeklerde belirlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Performans hesap verebilirliği politikaları puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, 21 yıl ve üzeri grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 6-10 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 11-15 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 16-20 yıl grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 16-20 yıl grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bürokratik hesap verebilirlik politikaları puanlarının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 21 yıl ve üzeri grubuyla 1-5 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, 21 yıl ve üzeri grubuyla 6-10 yıl grubu arasında 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.36

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenlerine İlişkin Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	X	SS	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	1-5	93	3.93	.52	G. Arası	.32	4	.08	.30	.87
	6-10	92	3.90	.53	G. İçi	137.38	505	.27		
	11-15	105	3.86	.56	Toplam	137.71	509			
	16-20	88	3.91	.44						
	21 +	132	3.91	.51						
	Toplam	510	3.90	.52						
2-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	1-5	93	3.05	.46	G. Arası	9.31	4	2.32	10.05	.00
	6-10	92	3.21	.48	G. İçi	116.95	505	.23		
	11-15	105	3.18	.52	Toplam	126.27	509			
	16-20	88	3.28	.48						
	21 +	132	3.44	.44						
	Toplam	510	3.25	.49						
3-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	1-5	93	3.25	.51	G. Arası	1.63	4	.40	1.66	.15
	6-10	92	3.34	.52	G. İçi	123.81	505	.24		
	11-15	105	3.36	.56	Toplam	125.45	509			
	16-20	88	3.40	.42						
	21 +	132	3.41	.43						
	Toplam	510	3.36	.49						
4-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	1-5	93	2.91	.79	G. Arası	13.90	4	3.47	4.85	.00
	6-10	92	2.99	.84	G. İçi	361.38	505	.71		
	11-15	105	3.12	.86	Toplam	375.28	509			
	16-20	88	3.02	.93						
	21 +	132	3.36	.80						
	Toplam	510	3.10	.85						

Eğitimde Hesap Verebilirlik Ölçekleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.37’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları, Hesap Verme Zorunluluğu ve Hesap Verebilirlik Politikaları ölçekleri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik kamu ve özel öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin hissettiği okul paydaşları tarafından uygulanan hesap verebilirlik baskısıyla okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu [$r=.42$], sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu [$r=.16$], bürokrasiye hesap verme zorunluluğu [$r=.11$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin hissettiği sosyal çevre tarafından uygulanan hesap verebilirlik baskısıyla okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu [$r=.16$], sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu [$r=.32$], bürokrasiye hesap verme zorunluluğu [$r=.28$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Yine okul yöneticileri ve öğretmenlerin hissettikleri bürokratik hesap verebilirlik baskısıyla okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu [$r=.16$], sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu [$r=.11$], bürokrasiye hesap verme zorunluluğu [$r=.34$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik kamu ve özel öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlere okul paydaşları tarafından uygulanan hesap verebilirlik baskısıyla öğretmen otonomisi [$r=.10$], profesyonel hesap verebilirlik politikaları [$r=.09$], sosyal çevre tarafından uygulanan hesap verebilirlik baskısıyla öğretmen otonomisi [$r=.10$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Diğer taraftan, öğretmen ve okul yöneticileri üzerinde uygulanan bürokratik hesap verebilirlik baskısıyla ceza ve yaptırımlar [$r= -.11$], katılım [$r= -.11$], öğrenci kazanım değerlendirmeleri [$r= -.03$], performans hesap verebilirliği politikaları [$r= -.12$] arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik kamu ve özel öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğuyla mesleki gelişim [$r=.12$], sorumluluk ve ödül [$r=.10$], piyasa hesap verebilirliği politikaları [$r=.10$], bürokratik hesap verebilirlik politikaları [$r=.05$]; okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal çevreye hesap verme zorunluluğuyla ceza ve yaptırımlar [$r=.15$], katılım [$r=.09$], mevzuata uyma [$r=.13$], bürokratik hesap verebilirlik politikaları [$r=.13$] arasında; yine okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye hesap verme zorunluluğuyla mevzuata uyma [$r=.16$], bürokratik hesap verebilirlik politikaları [$r=.16$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 4.37

Hesap Verebilirlik Baskıları, Hesap Verme Zorunluluğu ve Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği																					
1–Okul Paydaşları Baskısı	1	.33**	.45**	.42**	.16**	.11**	.04	.03	-.05	.00	.10*	.11	.05	.05	.05	.00	.05	.09*	-.02	.08	.00
2–Sosyal Çevre Baskısı		1	.31**	.16**	.32**	.28**	-.01	.018	.033	-.05	.10*	-.04	.00	-.04	.03	.05	-.04	.02	-.00	-.03	.05
3–Bürokratik Baskı			1	.16**	.11**	.34**	.00	-.11**	-.05	-.11*	.08	.05	.00	-.03*	-.06	-.03	-.03	.02	-.12**	-.02	-.03
Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği																					
4–Okul Paydaşlarına Hesap Verme				1	.52**	.52**	.12**	.07	.10*	.07	.04	.12	.02	.01	.05	.05	.01	.07	.07	.10*	.05**
5–Sosyal Çevreye Hesap Verme					1	.39**	.05	.15**	-.00	.09*	.07	.02	.04	-.00	.00	.13**	-.00	.05	.08	.07	.13**
6–Bürokrasiye Hesap Verme						1	.05	.00	.07	.00	.07	.07	.04	.00	.02	.16**	.00	.06	.01	.06	.16**
Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği																					
7–Mesleki Gelişim							1	.15**	.51**	.27**	.37**	.46	.24**	.39**	.34**	.14**	.39	.72**	.41**	.47**	.14**
8–Ceza ve Yaptırımlar								1	.22**	.28**	.09*	.03	.16**	.28**	.37**	.22**	.28	.24**	.68**	.23**	.22**
9–Sorumluluk ve Ödül									1	.17**	.24**	.30	.31**	.32**	.36**	.19**	.32	.45**	.63**	.39**	.19**
10–Katılım										1	.26**	.20	.18**	.22**	.24**	.03	.22	.33**	.32**	.65**	.03**
11–Öğretmen Otonomisi											1	.25	.12**	.23**	.12**	-.03	.23	.74**	.20**	.31**	-.03**
12–Bilgi												1	.19	.19	.26	.04	.24	.40	.28	.66	.04
13–Akademik Başarı Beklentisi													1	.15**	.29**	.17**	.15	.22**	.39**	.71**	.17**
14–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri														1**	.26**	.17**	.16	.76**	.38**	.30**	.17**
15–Performans Değerlendirmeleri															1	.16**	.26	.31**	.72**	.39**	.16**
16–Mevzuata Uyma																1	.17	.11**	.27**	.13**	1.00
17–Mesleki Yeterlilikler																	1	.76	.32	.35	.17
18–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları																		1	.43**	.46**	.11**
19–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları																			1	.49**	.27**
20–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları																				1	.13**
21–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları																					1

$n=511$, * $p<.05$, ** $p<.01$

Eğitimde Hesap Verebilirlik Alt Ölçeklerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Hesap verebilirlik baskıları ile hesap verme zorunluluğu alt ölçekleri arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları.

Tablo 4.38’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta, okul paydaşları baskısı değişkeni okul paydaşlarına karşı hesap verme zorunluluğunun %18’ini [$R=.42$, $R^2=.18$, $F=37.66$, $p<.01$] açıklayabildiği, %82’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.38

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleriyle Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Okul Paydaşlarına Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.25	.10		11.85	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.58	.06	.43	9.33	.00
2–Sosyal Çevre Baskısı	.05	.06	.03	.81	.41
3–Bürokratik Baskı	-.04	.04	-.04	-.94	.34

$n=511$, $R=.42$, $R^2=.18$, $F=37.66$, $p<.01$

Tablo 4.39’da hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin sosyal çevreye hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta, sosyal çevre baskısı değişkeni sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğunun %11’ini [$R=.33$, $R^2=.11$, $F=21.33$, $p<.01$] açıklayabildiği, %89’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.39

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Sosyal Çevreye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.73	.09		8.03	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.07	.05	.06	1.40	.16
2–Sosyal Çevre Baskısı	.38	.05	.31	6.85	.00
3–Bürokratik Baskı	-.01	.04	-.01	-.25	.80

n =511, R=.33, R²=.11, F=21.33, p<.01

Tablo 4.40’ta hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin bürokrasiye hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı değişkenleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye karşı hesap verme zorunluluğunun %15’ini [$R=.39$, $R^2=.15$, $F=31.78$, $p<.01$] açıklayabildiği, %85’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.40

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bürokrasiye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.33	.13		10.12	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.11	.07	.06	1.47	.14
2–Sosyal Çevre Baskısı	.33	.08	.18	4.12	.00
3–Bürokratik Baskı	.31	.05	.25	5.51	.00

n =511, R=.39, R²=.15, F=31.78, p<.01

Hesap verebilirlik politikaları ile hesap verme zorunluluğu alt ölçekleri arası çoklu regresyon analizi sonuçları.

Tablo 4.41’de hesap verebilirlik politikaları alt ölçeklerinin okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına karşı hesap verme zorunluluğunu yordamamaktadır [$R=.19$, $R^2=.03$, $F=1.75$, $p>.05$].

Tablo 4.41

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Okul Paydaşlarına Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.33	.30		4.36	.00
1–Mesleki Gelişim	.11	.08	.08	1.43	.15
2–Ceza ve Yaptırımlar	.06	.04	.07	1.47	.14
3–Sorumluluk ve Ödül	.06	.06	.05	.97	.33
4–Katılım	.03	.05	.03	.70	.48
5–Öğretmen Otonomisi	-.00	.04	-.00	-.18	.85
6–Bilgi	.10	.05	.09	1.87	.06
7–Akademik Başarı Beklentisi	-.01	.04	-.01	-.21	.82
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	-.07	.04	-.07	-1.56	.11
9–Performans Değerlendirmeleri	-.01	.05	-.01	-.22	.82
10–Mevzuata Uyuma	.02	.04	.03	.72	.47
11–Mesleki Yeterlilikler	-.07	.04	-.07	-1.56	.11

$n=511$, $R=.19$, $R^2=.03$, $F=1.75$, $p>.05$

Tablo 4.42’de hesap verebilirlik politikaları alt ölçeklerinin sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde *anlamlı* olarak yordamakta, ceza ve yaptırımlar ile mevzuata uyuma değişkenleri sosyal çevreye hesap verme zorunluluğunun %5’ini [$R=.23$, $R^2=.05$, $F=2.68$, $p<.01$] açıklayabildiği, %95’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.42

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Sosyal Çevreye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.75	.25		2.99	.00
1–Mesleki Gelişim	.06	.06	.05	.92	.35
2–Ceza ve Yaptırımlar	.11	.03	.16	3.21	.00
3–Sorumluluk ve Ödül	-.06	.05	-.07	-1.35	.17
4–Katılım	.04	.04	.05	1.07	.28
5–Öğretmen Otonomisi	.05	.03	.06	1.35	.17
6–Bilgi	.01	.04	.02	.44	.66
7–Akademik Başarı Beklentisi	.00	.03	.01	.21	.83
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	-.06	.03	-.08	-1.74	.08
9–Performans Değerlendirmeleri	-.07	.04	-.07	-1.47	.14
10–Mevzuata Uyuma	.08	.03	.12	2.66	.00
11–Mesleki Yeterlilikler	-.06	.03	-.08	-1.74	.08

n =511, R=.23, R²=.05, F=2.68, p<.01

Tablo 4.43'te hesap verebilirlik politikaları alt ölçeklerinin bürokrasiye karşı hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları alt ölçekleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde *anlamlı* olarak yordamakta, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik mevzuata uymanın gerekli olduğu görüşü okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye hesap verme zorunluluğu duygularının %4'ünü [$R=.21, R^2=.04, F=2.28, p<.05$] açıklayabildiği, %96'lık kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.43

Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçekleri ile Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bürokrasiye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.61	.37		4.34	.00
1–Mesleki Gelişim	-.04	.10	-.02	-.40	.68
2–Ceza ve Yaptırımlar	-.03	.05	-.03	-.64	.52
3–Sorumluluk ve Ödül	.06	.07	.04	.90	.36
4–Katılım	-.01	.06	-.01	-.24	.80
5–Öğretmen Otonomisi	.09	.05	.08	1.73	.08
6–Bilgi	.09	.06	.07	1.38	.16
7–Akademik Başarı Beklentisi	.02	.05	.01	.37	.70
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	-.05	.05	-.04	-.87	.38
9–Performans Değerlendirmeleri	.00	.07	.00	.04	.96
10–Mevzuata Uyma	.19	.04	.18	3.95	.00
11–Mesleki Yeterlilikler	-.05	.05	-.04	-.87	.38

n = 511, R = .21, R² = .04, F = 2.28, p < .05

Hesap verebilirlik politikaları bileşenleri ile hesap verme zorunluluğu alt ölçekleri arası çoklu regresyon analizi sonuçları.

Tablo 4.44’te hesap verebilirlik politikaları bileşenlerinin okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları bileşenlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına karşı hesap verme zorunluluğunu yordamamaktadır [$R = .11$, $R^2 = .01$, $F = 1.65$, $p > .05$].

Tablo 4.44

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Okul Paydaşlarına Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Okul Paydaşlarına Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.50	.29		5.17	.00
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	.03	.07	.02	.44	.65
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	.01	.08	.01	.24	.80
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	.12	.07	.08	1.54	.12
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	.02	.03	.03	.73	.46

n =511, R=.11, R²=.01, F=1.65, p>.05

Tablo 4.45'te hesap verebilirlik politikaları bileşenlerinin sosyal çevreye hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları bileşenleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik bürokratik hesap verebilirlik politikalarının gerekli olduğu görüşü okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu duyularının %2'sini [$R=.14, R^2=.02, F=2.80, p<.05$] açıklayabildiği, %98'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.45

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Sosyal Çevreye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Sosyal Çevreye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.73	.24		3.05	.00
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	.00	.06	.00	.06	.94
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	.03	.06	.03	.55	.57
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	.05	.06	.04	.86	.38
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	.08	.03	.11	2.55	.01

n =511, R=.14, R²=.02, F=2.80, p<.05

Tablo 4.46 'da hesap verebilirlik politikaları bileşenlerinin bürokrasiye hesap verme zorunluluğunu yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik politikaları bileşenleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye hesap verme zorunluluğunu pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik bürokratik hesap verebilirlik politikalarının gerekli olduğu görüşü okul yöneticileri ve öğretmenlerin bürokrasiye hesap verme zorunluluğu duygularının %3'ünü [$R=.18$, $R^2=.03$, $F=4.35$, $p<.05$] açıklayabildiği, %97'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.46

Hesap Verebilirlik Politikaları Bileşenleriyle Bürokrasiye Hesap Verme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bürokrasiye Hesap Verme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.68	.35		4.77	.00
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	.08	.08	.04	.96	.33
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	-.14	.09	-.07	-1.44	.14
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	.09	.09	.05	1.01	.31
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	.18	.04	.17	3.79	.00

$n = 511$, $R=.18$, $R^2=.03$, $F=4.35$, $p<.05$

Hesap verebilirlik baskıları ile hesap verebilirlik politikaları alt ölçekleri arası çoklu regresyon analizi sonuçları.

Tablo 4.47' de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin mesleki gelişimi yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri mesleki gelişim değişkenini yordamamaktadır [$R=.05$, $R^2=.00$, $F=.58$, $p>.05$].

Tablo 4.47

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mesleki Gelişim Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Mesleki Gelişim</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	4.10	.08		49.00	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.06	.04	.06	1.23	.21
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.03	.05	-.03	-.67	.50
3–Bürokratik Baskı	-.00	.03	-.00	-.18	.85

n = 511, R = .05, R² = .00, F = .58, p > .05

Tablo 4.48’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin ceza ve yaptırım politikasını yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinden okul paydaşları baskısı okul yöneticileri ve öğretmenlerin ceza ve yaptırım görüşlerini pozitif yönde anlamlı olarak, bürokratik baskı ise negatif yönde anlamlı olarak yordamakta, okul paydaşları baskısı ve bürokratik baskı değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik ceza ve yaptırımların gerekliliği görüşünün %2’sini [$R = .15, R^2 = .02, F = 4.31, p < .01$] açıklayabildiği, %98’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.48

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleriyle Ceza ve Yaptırımlar Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Ceza ve Yaptırımlar</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.41	.13		18.56	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.15	.07	.10	2.07	.03
2–Sosyal Çevre Baskısı	.06	.08	.03	.81	.41
3–Bürokratik Baskı	-.19	.05	-.17	-3.49	.00

n = 511, R = .15, R² = .02, F = 4.31, p < .01

Tablo 4.49’da hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin sorumluluk ve ödül değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri

altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri sorumluluk ve ödül değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.09$, $R^2=.00$, $F=1.42$, $p>.05$].

Tablo 4.49

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Sorumluluk ve Ödül Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Sorumluluk ve Ödül</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.88	.10		37.69	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	-.06	.06	-.05	-1.09	.27
2–Sosyal Çevre Baskısı	.09	.06	.06	1.42	.15
3–Bürokratik Baskı	-.04	.04	-.05	-1.03	.30

$n = 511$, $R=.09$, $R^2=.00$, $F=1.42$, $p>.05$

Tablo 4.50’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin katılımı yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinden bürokratik baskı değişkeni katılım görüşlerini negatif yönde anlamlı olarak yordamakta, bürokratik baskı değişkeni öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik veli, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim süreçlerine katılımlarının gerekliliği görüşünün %1’ini [$R=.13$, $R^2=.01$, $F=3.02$, $p<.05$] açıklayabildiği, %99’lük kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.50

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Katılım Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Katılım</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.08	.10		28.59	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.09	.06	.07	1.52	.12
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.04	.06	-.03	-.68	.49
3–Bürokratik Baskı	-.12	.04	-.13	-2.74	.00

$n = 511$, $R=.13$, $R^2=.01$, $F=3.02$, $p<.05$

Tablo 4.51’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin öğretmen otonomisini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinden okul

paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri sorumluluk ve ödül değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.12$, $R^2=.01$, $F=2.82$, $p>.05$].

Tablo 4.51

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Öğretmen Otonomisi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Öğretmen Otonomisi</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.43	.12		27.95	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.08	.07	.06	1.21	.22
2–Sosyal Çevre Baskısı	.11	.07	.07	1.51	.12
3–Bürokratik Baskı	.03	.05	.03	.65	.51

$n = 511$, $R=.12$, $R^2=.01$, $F=2.82$, $p>.05$

Tablo 4.52’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin bilgi değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinden okul paydaşları baskısı okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin bilgi üretimi ve sunumunun gerekliliği yönündeki görüşlerini pozitif yönde anlamlı olarak, sosyal çevre baskısı ise negatif yönde anlamlı olarak yordamakta, okul paydaşları baskısı ve sosyal çevre baskısı değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik bilginin üretimi ve sunumunun gerekliliği görüşünün %2’sini [$R=.14$, $R^2=.02$, $F=3.50$, $p<.05$] açıklayabildiği, %98’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.52

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bilgi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bilgi</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.84	.11		34.71	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.16	.06	.13	2.59	.01
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.13	.06	-.09	-2.00	.04
3–Bürokratik Baskı	.02	.04	.02	.51	.60

$n = 511$, $R=.14$, $R^2=.02$, $F=3.50$, $p<.05$

Tablo 4.53'te hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin akademik başarı beklentisi değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri akademik başarı beklentisi değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.05$, $R^2=.00$, $F=.47$, $p>.05$].

Tablo 4.53

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Beklentisi Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Akademik Başarı Beklentisi</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.01	.12		23.34	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.08	.07	.06	1.17	.24
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.00	.08	-.00	-.11	.90
3–Bürokratik Baskı	-.02	.05	-.01	-.35	.72

$n = 511$, $R=.05$, $R^2=.00$, $F=.47$, $p>.05$

Tablo 4.54'te hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin öğrenci kazanım değerlendirmeleri değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri öğrenci kazanım değerlendirmeleri değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.11$, $R^2=.01$, $F=2.26$, $p>.05$].

Tablo 4.54

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.76	.13		28.98	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	-.05	.07	-.04	-.77	.43
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.08	.08	-.05	-1.06	.28
3–Bürokratik Baskı	-.06	.05	-.06	-1.18	.23

$n = 511$, $R=.11$, $R^2=.01$, $F=2.26$, $p>.05$

Tablo 4.55'te hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin performans değerlendirme değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri performans değerlendirme değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.11$, $R^2=.01$, $F=2.22$, $p>.05$].

Tablo 4.55

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Performans Değerlendirme Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Performans Değerlendirme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.24	.10		30.49	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.11	.06	.09	1.82	.06
2–Sosyal Çevre Baskısı	.05	.06	.03	.77	.44
3–Bürokratik Baskı	-.10	.04	-.11	-2.27	.02

$n = 511$, $R=.11$, $R^2=.01$, $F=2.22$, $p>.05$

Tablo 4.56'da hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin mevzuata uyma değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri mevzuata uyma değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.07$, $R^2=.00$, $F=.92$, $p>.05$].

Tablo 4.56

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mevzuata Uyma Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Mevzuata Uyma</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.06	.13		22.36	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.00	.08	.00	-.00	.99
2–Sosyal Çevre Baskısı	.12	.08	.07	1.48	.13
3–Bürokratik Baskı	-.06	.06	-.05	-1.03	.30

$n = 511$, $R=.07$, $R^2=.00$, $F=.92$, $p>.05$

Tablo 4.57’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin mesleki yeterlilikler değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri mesleki yeterlilikler değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.10$, $R^2=.01$, $F=1.83$, $p>.05$].

Tablo 4.57

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Mesleki Yeterlilikler Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Mesleki Yeterlilikler</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.79	.12		30.07	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.15	.07	.10	2.03	.04
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.09	.07	-.05	-1.21	.22
3–Bürokratik Baskı	-.07	.05	-.06	-1.33	.18

$n = 511$, $R=.10$, $R^2=.01$, $F=1.83$, $p>.05$

Tablo 4.58’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin profesyonel hesap verebilirlik politikaları değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri profesyonel hesap verebilirlik politikaları değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.09$, $R^2=.00$, $F=1.55$, $p>.05$].

Tablo 4.58

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.77	.08		45.64	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.09	.04	.10	2.04	.04
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.00	.05	-.00	-.09	.92
3–Bürokratik Baskı	-.01	.03	-.02	-.41	.67

$n = 511$, $R=.09$, $R^2=.00$, $F=1.55$, $p>.05$

Tablo 4.59’da hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin performans hesap verebilirliği politikaları değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinden bürokratik baskı okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, sorumluluk ve ödül, ceza ve yaptırımlar gibi politikaların gerekliliği yönündeki görüşlerini negatif yönde anlamlı olarak yordamakta, bürokratik baskı değişkeni öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik performans hesap verebilirliği politikalarının gerekliliği görüşünün %1’ini [$R=.13$, $R^2=.01$, $F=3.13$, $p<.05$] açıklayabildiği, %99’luk kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.59

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Performans Hesap Verebilirliği Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Performans Hesap Verebilirliği Politikaları</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.32	.07		42.18	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.03	.04	.04	.79	.42
2–Sosyal Çevre Baskısı	.03	.04	.03	.62	.53
3–Bürokratik Baskı	-.10	.03	-.15	-3.03	.00

$n = 511$, $R=.13$, $R^2=.01$, $F=3.13$, $p<.05$

Tablo 4.60’ta hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin piyasa hesap verebilirliği politikaları değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri piyasa hesap verebilirliği politikaları değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R=.12$, $R^2=.01$, $F=2.45$, $p>.05$].

Tablo 4.60

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.31	.07		42.10	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.11	.04	.13	2.55	.01
2–Sosyal Çevre Baskısı	-.06	.04	-.06	-1.31	.18
3–Bürokratik Baskı	-.04	.03	-.06	-1.20	.22

n = 511, R = .12, R² = .01, F = 2.45, p > .05

Tablo 4.61’de hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin bürokratik hesap verebilirlik politikaları değişkenini yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, hesap verebilirlik baskıları alt ölçekleri altındaki okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskı değişkenleri bürokratik hesap verebilirlik politikaları değişkenini yordamadığı saptanmıştır [$R = .07$, $R^2 = .00$, $F = .92$, $p > .05$].

Tablo 4.61

Hesap Verebilirlik Baskıları Alt Ölçekleri ile Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları Değişkeni Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.06	.13		22.36	.00
1–Okul Paydaşları Baskısı	.00	.08	.00	-.00	.99
2–Sosyal Çevre Baskısı	.12	.08	.07	1.48	.13
3–Bürokratik Baskı	-.06	.06	-.05	-1.03	.30

n = 511, R = .07, R² = .00, F = .92, p > .05

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin akademik başarının artırılmasına yönelik üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskıları, hesap verebilirlik politikaları ve hesap verme zorunlulukları arası ilişkiye ilişkin oluşturulmuş teorik model için

gerçekleştirilen Path analizine ilişkin her gözlenen ve gizil değişkenin toplam modele eş zamanlı katkısının uyum iyiliği indeksleri de Tablo 4.62’de sunulmuştur.

Geliştirilmiş olan teorik modelin uyum iyiliği; GFI, AGFI, RMSEA, χ^2 ve χ^2/df oranı ile belirlenmiştir. GFI, kovaryansın bağıntı derecesini ve model tarafından ortaklaşa açıklanan varyansı göstermektedir. Bu çalışmanın mevcut modelinde GFI değeri 0.90 olarak saptanmıştır. AGFI uyum iyiliği değeri GFI’ye benzer olarak 0.89 olarak saptanmıştır. Bu sonuçta GFI ve AGFI uyum iyiliği değerleri, teorik modelin elde edilen veriye uygun olduğunun göstergesidir. Diğer taraftan, RMSEA, model tarafından açıklanamayan varyans ve kovaryans ortalamasını içermekte ve çalışmada ise RMSEA değeri, 0.08 olarak saptanmıştır. Bu durumda, sadece birkaç varyans ve kovaryansın, oluşturan teorik model tarafından açıklanmamış olduğunu göstermektedir. Modelde her bir gizil değişkende açıklanan varyans, diğer gizil değişkenler ile ilişkisi sayesinde belirlenebilmektedir. Bu nedenle, her bir gizil değişkende açıklanan varyans ve bunun sonucunda belirlenen açıklanamayan varyans yani hata değerleri ölçme modelinin değil, daha çok yapısal modelin bir parçası olarak kabul edilebilirler. Çalışmada χ^2/df oranı, 1.12 olarak saptanmıştır. Bu oranın 2’den küçük olması, gözlenen ve çoğaltılan kovaryans matrisleri arasında iyi bir uyumun göstergesi anlamına gelmektedir.

Tablo 4.62.

Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikalarına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	0.90
AGFI	0.88
RMSEA	0.08
<i>Df</i>	642
χ^2	719.42
χ^2/df	1.12

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin akademik başarının artırılmasına yönelik üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskıları, hesap verebilirlik politikaları ve hesap verme zorunlulukları arası ilişkiye ilişkin oluşturulmuş teorik model için gerçekleştirilen Path analizi sonucu Tablo 4.63 ve Tablo 4.64’te sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, hesap verebilirlik baskıları alt ölçeklerinin, bir kısım hesap verebilirlik zorunluluğuna ve hesap verebilirlik politikalarına direk etkisini gösteren Path katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okul paydaşları baskısı dışsal değişkenindeki bir birim sapmanın okul paydaşlarına hesap verme ve piyasa hesap verebilirliği içsel değişkeni üzerine yapmış olduğu direk etkiler sırasıyla .55 ve .11'dir. Sosyal çevre baskısı dışsal değişkenindeki bir birim sapmanın sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme içsel değişkeni üzerine yapmış olduğu direk etkiler sırasıyla .49 ve .37'dir. Son olarak bürokratik baskı dışsal değişkenindeki bir birim sapmanın bürokrasiye hesap verme ve performans hesap verebilirliği politikaları içsel değişkeni üzerine yapmış olduğu direkt etkiler sırasıyla .31 ve -.10'dur. Buna karşın, bu parametreler dışında kalan tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.63

Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikaları Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları I

<i>Dışsal & İçsel Değişkenler</i>	Okul Paydaşları		Sosyal Çevre		Bürokratik	
	Baskısı [δ_1]		Baskısı [δ_2]		Baskı [δ_3]	
	<i>PathKatsayıları</i>		<i>PathKatsayıları</i>		<i>PathKatsayıları</i>	
	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x
Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçekleri						
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme [ξ_1]	8.59	.55*	1.87	.13	-0.83	-.04
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme [ξ_2]	1.08	.06	8.64	.49*	-0.17	-.01
3-Bürokrasiye Hesap Verme [ξ_3]	0.45	.04	4.47	.37*	5.43	.31*
Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği Bileşenleri						
4-Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları [ξ_4]	1.84	.09	-0.06	.00	-0.54	-.02
5-Performans Hesap Verebilirliği Politikaları [ξ_5]	0.42	.02	0.96	.05	-2.96	-.10*
6-Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları [ξ_6]	2.37	.11*	-1.29	-.06	-1.15	-.04
7-Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları [ξ_7]	-.01	-.01	1.50	.13	-0.95	-.06

* $p < .05$

Bürokratik hesap verebilirlik politikaları dışsal değişkenindeki bir birim sapmanın sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme içsel değişkeni üzerine yapmış olduğu direk etkiler sırasıyla .09 ve .16'dır. Buna karşın, bu parametre dışında kalan tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.64

Eğitimde Hesap Verebilirlik Politikaları Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları II

<i>Dışsal & İçsel Değişkenler</i>	Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları		Performans Hesap Verebilirliği Politikaları		Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları		Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	
	[δ_1]		[δ_2]		[δ_3]		[δ_4]	
	<i>PathKatsayıları</i>		<i>PathKatsayıları</i>		<i>PathKatsayıları</i>		<i>PathKatsayıları</i>	
	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x
Hesap Verme Zorunluluğu Alt Ölçekleri								
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme [ξ_1]	-0.56	-.02	1.23	.05	0.27	.05	0.58	.02
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme [ξ_2]	0.08	.00	0.80	.03	1.06	.04	2.29	.09*
3-Bürokrasiye Hesap Verme [ξ_3]	0.35	.01	-0.80	-.03	1.63	.07	4.10	.16*

* $p < .05$

V. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada akademik başarılarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıların, bu baskılara okulların cevap verme düzeyleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarını belirlemek ve hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarının birbirlerine olan etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Hesap verebilirlik baskılarının genel düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun sosyal çevresini oluşturan yerel halk, medya ve meslek örgütlerinden; veli, öğrenci ve diğer öğretmenlerden oluşan okul toplumundan ve okul müdürleri, il milli eğitim müdürleri ve müfettişler gibi yöneticilerden ve denetçilerden öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik baskı görmedikleri söylenebilir. Öte taraftan, bu bulgu Kütahya il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşleriyle sınırlı olduğundan, farklı illerde ve bölgelerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterebilir.

Genel olarak bakıldığında ise, ulaşılan bu sonuçlar öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ilişkin gelişmiş ülkelerde okullar üzerinde uygulanan hesap verebilirlik baskılarından farklılaştığını göstermektedir. Birleşik Devletlerde veliler, kamu finansmanını sağlayan vergi mükellefleri, politik ve yasal birimler eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim müdürleri, okul yönetim kurulları gibi birimler okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı üretmektedirler (McNelis, 1998, s. 13). Rothman'a (1995) göre hesap verebilirlik mevcut koşullar içerisinde üst yönetim birimlerinin bürokratik kanallarla; Newmann, King ve Rigdon'a (1997) göre ise bunlara ek olarak ayrıca velilerin okul sistemlerinin kendi

hedeflerini gerçekleştirmelerinin sağlanması yönünde uyguladıkları baskılar olarak görmektedir. Bruns, Filmer ve Patronas'ın (2011) Birleşik Devletler, İngiltere, Kanada, Hollanda, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yönünde okullar üzerinde politik baskı yaratıldığı, Ranson'ın (2003) gelişmiş ülkelerde eğitim hizmetinin kalitesinin ve üretilen sonuçlara ilişkin okullardan hesap sorulduğu, Benveniste (1985) ve Guthrie'nin (1997) gelişmiş ülkelerde öğrencilerin akademik gelişimlerine ilişkin okulların sorumlu temel birim olarak hesap vermekle yükümlü olduklarını belirtmektedirler. Bu kapsamda, öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik yaklaşımları kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler üst yönetimlerden, denetim birimlerinden, politikacılardan, veli ve öğrencilerden, meslek kuruluşları ve medyadan, meslek örgütlerinden hesap verebilirlik baskılarını çeşitli derecelerde görmektedirler (Adams ve Kirst, 1999; Balcı, 2003; Bovens, 2010; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; Kogan, 1988; O'Day, 2002; O'Day ve Smith, 1993; Parker ve Leithwood, 2000; Poole, 2007).

Diğer taraftan, elde edilen sonuçların Gupta'nın (2008) Hindistan'da görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yönünde okul dışından okul paydaşları baskısı, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı görmedikleri bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi bireysel sorumluluklarına ve kapasitelerine bırakılmıştır. Diğer bir deyişle, sadece iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmenin bir araya geldiği öğrenme ortamlarında akademik başarının elde edilebileceği söylenebilir.

Hesap verebilirlik baskılarının demografik özelliklere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar.

Akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskılarının okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşma düzeylerine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Hesap verebilirlik baskıları kıdeme, branşa, okul türüne ve üye olunan sendikaya göre değişmemektedir.
- Erkek okul yöneticileri ve öğretmenler, kadınlara göre daha yüksek derecede okul

paydaşları baskısı gördüklerini ifade etmektedirler.

- Okul müdürleri öğretmenlere kıyasla daha yüksek derecede okul paydaşları baskısı gördüklerini ifade etmektedirler.
- Ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler meslek liselerinde görev yapanlara kıyasla daha yüksek derecede okul paydaşları baskısı gördüklerini ifade etmektedirler.
- Fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler meslek liselerinde görev yapanlara kıyasla daha yüksek derecede okul paydaşları baskısı gördüklerini ifade etmektedirler.
- Lisans programlarından mezun olan okul yöneticileri ve öğretmenler, ön lisans programlarından mezun olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde bürokratik baskı gördüklerini ifade etmektedirler.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okul üzerinde uygulanan baskı okulun türü, öğretmenlerin branşı, meslekteki tecrübeleri ve üyesi oldukları sendikadan bağımsız olarak okuldaki tüm yöneticiler ve öğretmenler tarafından aynı seviyede hissedilmektedir. Bu durum, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okula ilişkin aidiyet duygularına bağlı olabileceği gibi başarının artırılmasına yönelik baskıların yok denecek kadar az olmasına da bağlı olabilir.

Diğer taraftan, okul paydaşları baskısının meslek liselerine kıyasla fen ve anadolu liseleriyle ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde daha çok hissedilmesi 8. sınıf sonunda uygulanan SBS ve 12. sınıf sonunda uygulanan üniversiteye giriş sınavları olduğu düşünülebilir. Öğrencilerde ve velilerde daha iyi bir lise ve üniversite beklentisi, bu okullarda okuyan öğrencilerin ve velilerin taleplerinin karşılanması kaygısı okul üzerinde daha çok baskı algılamasına neden olduğu düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla daha çok okul paydaşları baskısı hissetmeleri, okul yöneticilerinin okul içerisindeki pozisyonlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretime ilişkin ve öğretmen-öğrenci ve veli arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde en son basamak olarak öğrenci, veli ve öğretmenlerin okul müdürlerinden bir çözüm beklemeleri, bunun neticesinde okul yöneticilerinin bir çözüm bulma konusunda kendilerini sorumlu hissetmeleri okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla daha çok baskı hissetmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Öte yandan, erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerin bayanlara, lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına kıyasla neden daha çok hesap verebilirlik baskısı hissettikleri bir tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Hesap verme zorunluluğu genel düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, akademik başarının artırılmasına yönelik sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu hissetmediklerini, öte yandan okul paydaşlarına düşük ve bürokrasiye karşı yüksek derecede hesap verme zorunluluğu hissettiklerini ifade etmektedir. Bu bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler yerel halk, medya ve meslek örgütlerine karşı hesap verme zorunluluğu hissetmemelerine karşın; veli, öğrenci ve diğer öğretmenlerden oluşan okul toplumuna düşük derecede; okul müdürü, üst düzey yöneticilere ve denetçilere ise yüksek seviyede hesap verme zorunluluğu hissettikleri söylenebilir. Öte taraftan, bu bulgu Kütahya il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşleriyle sınırlı olduğundan, farklı illerde ve bölgelerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterebilir.

Heim (1995) sosyal bir ilişkiyi temel alan hesap verebilirlik mekanizmaları içerisinde tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması, öğrenci devamlılığı, öğrenci akademik başarı düzeyleri gibi eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere karşı sorumlu olduğunu ve hesap verme zorunluluğu taşıdığını belirtmektedir. Bu düşünceye paralel olarak McNelis'e (1998, s.13) göre, Birleşik Devletlerde kurulan hesap verebilirlik sistemlerinde, okullar ve bölge yönetimleri öğrenci öğrenmeleri konusunda federal ve eyalet düzeyindeki üst düzey eğitim birimlerine, yerel eğitim kurullarına ve bölge yönetimlerine hesap vermektedir. Heneman ve Ledford'a (1998) göre, performans hesap verebilirliği uygulamaları kapsamında Birleşik Devletlerde bir bütün olarak okulların hesap verme sorumluluğu içerisinde buldukları, fakat hesap verme zorunluluğunun daha çok okul müdürünün omuzları üzerinde bulunduğu, okul müdürünün okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve etkililiği konusunda hiyerarşik yapı içerisinde üst yönetime gerekçeli olarak bir açıklama yapma zorunluluğunun bulunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Birleşik Devletlerde uygulamaya konulan çeşitli politikalar ile okulların veli ve öğrenci tercihlerine cevap verebilir olmaları hedeflenmiştir (Kuchapski,

2001, s. 208). Okulların merkezi yönetime karşı hesap verebilirliği ön plana çıkaran bürokratik yaklaşımdan farklı olarak, okullardan hizmet alan velilere ve topluma karşı daha çok hesap verebilir olmaları gerektiği savunulmaktadır (Catteral, 1992; Chubb ve Moe, 1990; Coons ve Sugarman, 1978).

Bu sonuç, Hindistan bağlamında öğretmen ve okul yöneticilerinin hesap verme zorunluluklarını ortaya koyduğu Gupta'nın (2008) çalışmasında ortaya çıkan okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci ve veli gibi okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu hissetmedikleri, buna karşın özellikle okul müdürlerine karşı daha yüksek seviyede hesap verme zorunluluğu hissettikleri bulgusuyla kısmen, Mathers'in (2000) Birleşik Devletler bağlamında yaptığı araştırmada ulaştığı öğretmenlerin kendilerine en yakın olan ve sınıf içi etkinlikleri etkileyen birimlere daha çok, daha uzak birimlere doğru ise daha az düzeyde hesap verme zorunluluğu hissettikleri, Kantos'un (2010) Türkiye genelinde yaptığı araştırmada ulaştığı kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin önce okul yöneticilerine ve ikinci olarak da veli ve öğrenciye hesap verme zorunluluğu hissettikleri bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan, Eliot'a (1981; Akt. Kuchapski, 2001, s. 207-208) göre çoğu öğretmen toplu bir şekilde veya bireysel olarak üst yöneticilere karşı kendilerini sorumlu hissetmemekte, aynı şekilde hiyerarşik yapının hakim olduğu bir okul ortamında da diğer meslektaşlarına ve toplu olarak veli ve öğrencilere karşı sorumlu hissetmemektedir. Eliot, sorumluluk duygusunun öğretmenlerin yüz yüze etkileşimleri ile oluştuğu ve diğer öğretmenlere de yayıldığını belirtmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğretim süreçlerine fiziksel olarak yakın olan, eğitim ve öğretimi yakından gözlemleyen, aynı zamanda okulların ürettiği sonuçların müşterisi olan öğrenciler ve velilere karşı öğretime ilişkin bireysel sorumluluk duygusu taşıdıkları, veli ve öğrencilere karşı okulların ortaya koyduğu sonuçlara ilişkin ayıplanmaktan çekindikleri düşünülebilir. Diğer taraftan, yasal mevzuatlar ve disiplin kuralları çerçevesinde görevlerini yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin aynı zamanda disiplin amiri olan üst yöneticilerinden ve öğretime ilişkin eylemlerini yasal mevzuata göre denetleyen, olumsuz davranışları için ceza ve yaptırım teklif etme yetkisine sahip denetçilerden olumsuz eylemlerinin cezalandırılacağı düşüncesi nedeniyle okul paydaşlarına kıyasla daha yüksek derecede savunma ve açıklama yapma, kendilerini haklı çıkarma duygusu ve gayreti içinde oldukları da düşünülebilir. Diğer bir deyişle, hesap verebilirlik ilişkilerinde hesap soran birimin hesap vermekle yükümlü olan ast birimin olumsuz davranışına karşın meşru kabul edilen bir ceza ve yaptırım uygulayabilme ihtimali ve kabiliyeti hesap vermekle yükümlü

birimi daha yüksek derecede kendini savunma ve eylemlerini haklı çıkarma çabası ve duygusu içerisine soktuğu düşünülebilir. Bu anlamda, Türk eğitim sisteminde ceza ve yaptırım uygulama kabiliyeti daha yüksek ve olumsuz davranışlara ilişkin katlanılması gereken sonuçların daha ağır olacağı hiyerarşik düzenden kaynaklanan bürokratik baskının okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde okul paydaşları ve sosyal çevreye kıyasla daha yüksek derecede hesap verme zorunluluğu yarattığı söylenebilir.

Hesap verme zorunluluğunun demografik özelliklere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskılarına cevap verme zorunluluklarının okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmama düzeylerine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Hesap verme zorunluluğu duyguları okul türü, okul kademesi, branş, kıdem ve eğitim durumlarına göre değişmemektedir.
- Müdür yardımcıları öğretmenlere kıyasla daha yüksek derecede okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu hissetmektedir.
- Eğitim-İş sendikası üyesi okul yöneticileri ve öğretmenler, Türk-Eğitim-Sen sendikası üyelerine kıyasla sosyal çevreye daha çok hesap verme duygusu hissetmektedir.
- Erkek okul yöneticileri ve öğretmenler bayanlara kıyasla daha yüksek derecede okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu hissetmektedir.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okul üzerinde uygulanan baskılara cevap verme zorunluluğu duyguları okulun türü, kademesi, öğretmenlerin branşları, meslekteki tecrübeleri ve eğitim durumlarından bağımsız olarak aynı düzeydedir. Benveniste, Carnoy ve Rothstein (2003) ve Gupta'nın (2008) çalışmalarında özel ve kamu okulları farkı olmaksızın okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilere karşı hesap verme zorunluluğu hissetmedikleri bulgusuyla kısmen örtüşmektedir.

Diğer taraftan, müdür yardımcılarının öğretmenlere kıyasla daha çok hesap verme zorunluluğu hissetmeleri, velilerin okula ziyaretlerinde öğretmenlerin derste olması, öğrenci

işleriyle daha çok müdür yardımcılarının sorumlu olması ve gelen velilerle daha çok müdür yardımcılarının ilgilenmesi, öğrencilerin devamsızlık durumları ve derslerdeki başarılarına ilişkin soruların öncelikle müdür yardımcılara sorulmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Diğer taraftan, Eğitim-İş sendikasına üye olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk-Eğitim-Sen üyesi olanlara kıyasla, yerel halka, medyaya ve iş dünyasına neden daha çok açıklama ve savunma yapma gereksinimi duydukları ve hesap verme zorunluluğu hissettikleri tartışılması gereken önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye bağlamında bakıldığında, gelişmiş batı ülkelerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik ortaya konan hesap verebilirlik politikalarına karşı duruş gösteren neo-marxist bakış açısının tam tersine bir durum Türkiye solunda kendini göstermektedir.

Hesap verebilirlik politikaları genel düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik geliştirilen hesap verebilirlik politikaları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından farklı boyutlarda ve farklı derecelerde değerlendirilmektedir. Öncelikle, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım boyutuna katılmadıklarını ifade etmektedir. Bu sonuç, Ikeler (2010) ve Mathers'in (2000) Birleşik Devletler bağlamında gerçekleştirdiği araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okullara ve öğretmenlere ceza ve yaptırım uygulanması politikasına katılmadıkları bulgusuyla ile örtüşmektedir. Heneman ve Ledford (1998), Birleşik Devletlerde performans hesap verebilirliği kapsamında okulun performansına ilişkin üst yönetimlerce oluşacak yargıya göre terfi, görevden alma, yaptırım kararı, okul personelinin nakli, finansal teşvikler ve para ödülleri gibi ödül ve ceza sistemi uygulandığını belirtmektedir.

İkinci olarak, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik politikalarından mesleki gelişim boyutuna yüksek derecede katıldıklarını ifade etmektedir. Bu sonuç, Koçak'ın (2011) öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ilişkin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerin gelişimi politikasının gerekli olduğu, Karaca'nın (2010) hizmet-içi eğitimin mesleki gelişim için önemli olduğu düşüncelerini benimsedikleri bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim personelinin olumsuz davranışlarının cezalandırılması ile değil, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretime ilişkin alanlarında daha yetkin, üst düzey bilgi ve becerilere sahip, yeni yöntem ve

teknikleri bilen ve etkili bir şekilde uygulayabilen okul yöneticileri ve öğretmenler sayesinde öğrencilerin akademik başarısının artırılabilmesine ilişkin düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, hesap verebilirlik politikalarından katılım, akademik başarı beklentileri, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma boyutlarına kısmen katıldıklarını ifade etmektedir. Bu bulgulara göre, veli ve öğrencilerin öğretim ve karar süreçlerine katılımı ve tercihlerinin dikkate alınması, okullarda yüksek akademik başarı beklentileri oluşturma, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yıllık olarak öğrencilere kazandırdıkları akademik başarıya göre değerlendirilmeleri, öğretim süreçlerinin yasal mevzuata göre yürütülmesi ve mevzuata uygunluk açısından denetlenmesi gerektiği düşüncelerine ilişkin bazı çekincelerinin ve eleştirilerinin olduğu düşünülebilir. Ortaya çıkan sonuçlar, Kilfoil'in (1994) Kanada bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde önemli roller oynayacağı, bundan dolayı öğretim süreçlerine katılımlarının destekledikleri bulgusuyla kısmen, Yaylacı'nın (1999) okul yöneticilerinin aileleri okul süreçlerine katılımlarını teşvik etmedikleri bulgusuyla kısmen, Cook'un (2007) okula katacakları faydalara rağmen okul personelinin velileri ve toplum temsilcilerini işlerini karmaşıktırabilecekleri ve zorlaştıracakları düşüncesiyle yalnızca yüzeysel olarak katılımlarına müsaade ettikleri bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Benzer şekilde, Sallis (1979; *Akt.* Kuchapski, 2001, s. 212) okullarda öğrencilerin asıl müşteri olduğunu belirterek velilerin eğitim sistemi süreçlerinde zorunlu katılımcılar olduğunu savunmakta, okulların ne velileri okul süreçlerine dahil etme ne de okul süreçlerine ilişkin veli rızasını talep etme konusunda çaba harcamadığını belirtmektedir. Kogan (1988) eğitim sisteminin bir müşterisi olarak velilerin katılımına vurgu yapmakta, atanmış profesyonel kadroya bağlı olarak kurulan ilişkinin bir parçası olmak yerine velilerin eğitim sistemine katılımcı olmaları gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Hirschman (1970; *Akt.* Leithwood ve Earl, 2000, s. 11), okullara yerleştirilen ve memnuniyetsizliklerine rağmen o okulda devam etmek zorunda olan velilerin okul süreçleri ve gelişiminde seslerini duyurma ve bu yönde çalışma imkanının sağlanması gerektiğini savunmaktadır.

Diğer taraftan, performans değerlendirmeleri politikasına ilişkin bulgular Süzen'in (2007) gerçekleştirdiği araştırmada performans değerlendirmelerinin mesleki gelişim ve başarının artırılması amacıyla birden fazla kurum tarafından değerlendirilmesi gerektiği, Çavuş'un (2010) ulaştığı öğretmenlerin diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından değerlendirilmek istemedikleri yönündeki öğretmen görüşleriyle kısmen örtüşmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, hesap verebilirlik politikalarından sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, bilgi, mesleki yeterlilik boyutlarına katıldıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçlara göre, öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi politikasına ilişkin Kantos'un (2010) ve Özen'in (2011) Türkiye genelinde yaptığı araştırmalarda kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapılan merkezi sınav sonuçları temelinde hesap verebilir kılınması düşüncesine katıldıkları, Kilfoil'in (1994) Kanada bağlamında gerçekleştirdiği öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin bilişsel kazanımlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme ile okulların öğrencilere kazandırdıkları kazanımlara ilişkin velilere bilgi verilmesi politikalarına destekledikleri yönündeki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen otonomisi politikasına ilişkin olarak elde edilen bulgular, Erten'in (2004) öğretmenlerin öğretime ilişkin okul kararlarına katılma isteklerinin düşük olduğu bulgusuyla örtüşmemekte, Purkey ve Smith'in (1983) etkili okul araştırmaları kapsamında, mesleki özerkliğe ve takdir gücüne sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okulların, gerekli özerkliğe ve takdir gücüne yeterince sahip olmayan öğretmenlerin çalıştığı okullara kıyasla, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkı sağladığı sonucu ile, Araç'ın (2009) öğretmenlerin okullarda alınan kararlarda söz sahibi olmak istedikleri, Acaray'ın (2010) okul yöneticilerinin verilecek yetki ve kaynaklarla kendi ayakları üzerinde durabilen bir okul talep ettikleri bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, Lee ve Smith (1996) ortaöğretim okullarında öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kolektif sorumluluğunun, McLaughlin ve Talbert (2001) ve Little (1990) ise, okul temelli mesleki topluluklar içerisinde öğretmen etkileşiminin ve işbirliğinin öğrenci başarıları üzerinde önemli etkileri olduğunu savunmaktadır. Diğer taraftan, ödüllendirme politikasına ilişkin elde edilen bulgular Mathers'in (2000) Birleşik Devletler bağlamında gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik okulların ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi politikasına katıldıkları bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu sonuca göre, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında öğretmenlerin sorumlu tutulması ve başarılı öğretmenlerin ve okulların ödüllendirilmesi gerektiği, öğretim programlarının planlanması ve yürütülmesi süreçlerinin okullarda öğretmenlerin takdirine bırakılması, öğrencilerin derslerdeki kazanım düzeylerinin merkezi olarak izlenmesi, başarı düzeylerinin diğer öğrenciler ve okullarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin derslerdeki başarı durumları ve öğrencilerin düşük başarı nedenlerine ilişkin bilgi üretilmesi, üretilen başarı bilgisinin velilere ve kamuoyuna sunulması, okul yöneticileri ve

öğretmenlerden göreve başlamadan önce mesleki yeterlilik aranması gerektiğine ilişkin düşünceleri destekledikleri söylenebilir.

Öte yandan, okul yöneticileri ve öğretmenler, bürokratik hesap verebilirlik ile piyasa ve performans hesap verebilirliği politikalarına kısmen katıldıklarını, ancak profesyonel hesap verebilirlik politikalarına yüksek derecede katıldıklarını ifade etmektedir. Bu bulgulara göre, öğretim süreçlerinin merkezi olarak hazırlanan yasal düzenlemeler çerçevesinde yürütülmesi ve mevzuata uygunluk açısından denetlenmesi politikalarını kapsayan bürokratik hesap verebilirlik politikası, öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğretim süreçleri ve okul performanslarına ilişkin velilere bilgi sunulması ve okullar üzerinde veli ve öğrencilerin yüksek başarı beklentilere sahip olmaları, velilerin öğretim ve karar süreçlerine katılımlarını kapsayan piyasa hesap verebilirliği politikası ile merkezi öğrenci değerlendirme sınavları, ödül ve ceza uygulamaları, performans değerlendirmelerini kapsayan performans hesap verebilirliği politikalarının gerekli olduğuna ilişkin bazı çekinceleri ve eleştirileri olduğu, buna karşın okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim, öğretmen otonomisi ve mesleki yeterlilikleri içeren profesyonel hesap verebilirlik politikalarının öğrencilerin akademik başarısının artırılabilmesi için gerekli olduğu düşüncesini destekledikleri söylenebilir.

Okullarda hesap verebilirlik politikalarına ilişkin elde edilen bu bulgular ve sonuçlar Kütahya il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşleriyle sınırlı olduğundan, farklı illerde ve bölgelerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterebilir. Türkiye’de farklı illerde ve bölgelerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik politikaları ve mekanizmalarına ilişkin farklı benimseme düzeylerine sahip olabilirler.

Hesap verebilirlik politikalarının demografik özelliklere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik geliştirilen hesap verebilirlik politikalarını benimseme düzeylerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşma düzeylerine ilişkin olarak elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Erkek okul yöneticileri ve öğretmenler bayanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri ve mesleki yeterlilik boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Erkek okul yöneticileri ve öğretmenler bayanlara kıyasla performans hesap verebilirliği politikaları ve piyasa hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Özel okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler kamu okullarında görev yapanlara kıyasla performans hesap verebilirliği politikaları ve piyasa hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Okul müdürleri öğretmenlere kıyasla hesap verebilirlik politikalarından mesleki gelişim, öğrenci kazanım değerlendirmeleri ve mesleki yeterlilikler boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Müdür yardımcıları öğretmenlere kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım, katılım ve performans değerlendirmeleri boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Okul müdürleri öğretmenlere kıyasla profesyonel hesap verebilirlik ve performans hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Sosyal bilimler öğretmenleri sınıf öğretmenlerine kıyasla hesap verebilirlik politikalarından öğrenci kazanım değerlendirmelerine ve mesleki yeterlilik boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, ilkokullarda görev yapanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım boyutuna daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, ortaokullarda görev yapanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından katılım boyutuna daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, ortaokullarda görev yapanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından mevzuata uyma boyutuna daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, ilkokullar ve ortaokullarda görev yapanlara kıyasla performans hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler,

ortaokullarda görev yapanlara kıyasla piyasa hesap verebilirliği ve bürokratik hesap verebilirlik politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.

- Ön lisans programlarından mezun olan okul yöneticileri ve öğretmenler lisans programları mezunlarına kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım, performans değerlendirme ve mevzuata uyma boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Ön lisans programlarından mezun olan okul yöneticileri ve öğretmenler, lisans programları mezunlarına kıyasla bürokratik hesap verebilirlik politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadır.
- Türk-Eğitim-Sen sendikası üyesi okul yöneticileri ve öğretmenler Eğitim- Sen ve Eğitim-Bir-Sen sendikaları üyelerine ve diğer sendika üyelerine kıyasla hesap verebilirlik politikalarından katılım boyutuna daha düşük derecede katılmaktadır.
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım ve performans değerlendirme boyutlarına daha yüksek derecede katılmaktadırlar.
- 16-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırım boyutuna daha yüksek derecede katılmaktadırlar.
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla hesap verebilirlik politikalarından mevzuata uyma boyutuna daha yüksek derecede katılmaktadırlar.
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla performans hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadırlar.
- 16-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla performans hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadırlar.
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip daha az tecrübeli olanlara kıyasla bürokratik hesap verebilirlik politikalarına daha yüksek derecede katılmaktadırlar.

Erkek okul yöneticileri ve öğretmenler bayanlara kıyasla bir öğretmen ve yönetici olarak eğitimcilerin gerekli alan ve pedagoji bilgi ve becerilerini kazanmış olarak göreve

başlamaları, öğrencilerin merkezi olarak kazanım düzeylerinin izlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile başarısız olduğu kanaatine varılan okul ve eğitimcilere çeşitli cezalara ve yaptırımlar uygulanması düşüncesine daha çok katıldıkları, bu anlamda öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında bayanlara kıyasla daha otoriter ve zorlayıcı bir tavır içerisinde oldukları düşünülebilir. Benzer şekilde, velilerin okul süreçlerine ve kararlarına katılımları, okul öğretim programları ve okulun akademik performansının karşılaştırılmalı olarak velilere ve kamuoyuna sunulmasını bayanlara kıyasla erkek okul yönetici ve öğretmenlerin daha çok benimsemesi, erkeklerin bayanlara karşı daha rekabetçi ve eleştiriye açık bir tavır içerisinde olduklarını akla getirmektedir.

Okul müdürleri öğretmenlere kıyasla öğretmenlerin profesyonelliklerine daha çok vurgu yapmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki açıdan gerekli bilgi ve beceriye yeterince sahip olmadıkları, akademik başarının artırılmasına yönelik daha çok bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bu anlamda gelişim ortamlarının sağlanmasının gerekli olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin ise okul müdürlerine kıyasla öğrencilerin kazanımlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, performans değerlendirmeleri ile ceza ve yaptırımları gibi performans politikalarına daha az katılıyor olmalarının öğretmenlerin öz-yeterliliklerine ilişkin bir güvensizlik içerisinde oldukları sonucunu akla getirmektedir.

Fen ve anadolu liselerinde görev yapan ve branş öğretmeni olan okul yöneticileri ve öğretmenler, ilkokullarda görev yapan ve sınıf öğretmeni olan okul yöneticileri ve öğretmenlere kıyasla öğrencilerin merkezi sınavlarla kazanımlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, başarı gösteren eğitimcilerin ödüllendirilmesi ve başarısız olduğu kanatı oluşan eğitimcilerin çeşitli ceza ve yaptırımlara maruz kalmalarını içeren performans hesap verebilirliği politikalarına daha çok benimsemektedirler. Bu durum, ortaokullardan sonra Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonucuna göre daha üst düzey akademik yeterliğe sahip öğrencilerin yerleştiği ve öğretime devam ettiği fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve branş öğretmenlerinin, öğrencilerin buradaki eğitimleri süresince var olan üst düzey akademik kazanımlarını devam ettireceğini düşünmeleri ve bu konuda yüksek derecede endişe duymamalarından, buna karşın kendi mahalinde farklı hazırbulunuşluk seviyelerine sahip öğrencileri zorunlu olarak alan ve temel okuma-yazma, matematik ve sosyal becerileri kazandırma kaygısı içerisinde olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise öğrencilerin temel becerileri kazanmaları konusunda daha çok endişe ve kaygı içerisinde

olmalarından kaynaklandığı ve bu nedenle performans hesap verebilirliği ve özellikle ceza ve yaptırım politikalarına daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Benzer şekilde, daha yüksek seviyede akademik kazanımlara sahip öğrencilere hizmet veren fen ve anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve branş öğretmenlerinin ve yine mahalindeki farklı seviyelerde akademik kazanımlara sahip öğrencilerin devam ettiği ortaokullarda görev yapanlara kıyasla akademik başarı beklentisinin oluşturulması, öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin velilere ve kamuoyuna bilgi sunulması ve karar süreçlerinde velilerin katılımını içeren piyasa hesap verebilirliği politikalarına daha çok katılmaları, fen liseleri ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin zaten üst düzey akademik kazanımlara sahip öğrencilerin akademik performansları konusunda yüksek derecede kaygı taşımamalarından, buna karşın ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin farklı akademik hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerin akademik performansının artırılması konusunda daha üst düzeyde endişe duymalarından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı şekilde, farklı akademik becerilere sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarının artırılması hususunda mevzuatın dışına çıkılması ve farklı politikaların oluşturulması gerektiğini düşünürken, nispeten yüksek akademik becerilere sahip öğrencilerin öğretim gördüğü fen ve anadolu liselerinde görev yapan eğitimciler ise öğretim süreçlerini mevzuata uyma düzeyine indirdikleri söylenebilir.

Diğer taraftan, özel okullar kamu okullarına kıyasla velilerin öğretim ve karar süreçlerine katılımı, öğrencilerin merkezi sınavlarla kazanım düzeylerinin değerlendirilmesi ve performans sonuçlarının velilere ve kamuoyuna duyurulması, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve başarısız olduğu kanaati oluşan öğretmenler ile okullara ceza ve yaptırım uygulanması politikalarını daha çok benimsemeleri, özel okulların kamu okullarına kıyasla velilerin beklentileri doğrultusunda öğrencilere yüksek akademik başarı kazandırdıklarını daha çok gösterme çabası içerisinde oldukları, bu konuda velilerin desteğine daha çok ihtiyaç duydukları, bu anlamda öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda daha çok risk almayı tercih eden, eleştiriye açıklığı ve rekabetçiliği benimseyen bir tavır içerisinde oldukları düşünülebilir.

20 yılı aşkın tecrübesi olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere ve daha az tecrübeye sahip okul yöneticileri ve öğretmenlere kıyasla

öğrencilerin merkezi sınavlarla kazanım düzeylerinin değerlendirilmesi, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve özellikle öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılması ve başarısız olan öğretmenlere ceza ve yaptırım uygulanması politikalarını daha çok benimsemeleri, tecrübeli öğretmenlerin daha az tecrübeli öğretmenlere kıyasla öz yeterliliklerine ilişkin kendilerine daha çok güven duyduklarını akla getirmektedir. Öte yandan, ceza ve yaptırım politikasının meslekteki kıdeme göre farklılaşma durumu, Ikeler'in (2010) gerçekleştirdiği araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Ikeler, 10 yıl üstü tecrübesi olan öğretmenlerin daha az tecrübeli öğretmenlere kıyasla ceza ve yaptırım politikalarının okulların akademik başarılarını artıracığı düşüncesine katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Hesap verebilirlik baskılarıyla hesap verme zorunluluğu ilişkisine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hissettikleri hesap verebilirlik baskıları ile bu baskılara cevap verme zorunluluğu duyguları arasındaki ilişkilere ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Okul paydaşları baskısıyla okul paydaşlarına, sosyal çevreye ve bürokrasiye hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Sosyal çevre baskısıyla okul paydaşlarına, sosyal çevreye ve bürokrasiye hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Bürokratik baskıyla okul paydaşlarına, sosyal çevreye ve bürokrasiye hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Bu sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde ortaya çıkan ve etkin olan bir baskı, karşılığında kendisine doğru bir hesap verme zorunluluğu oluşturmaktadır. Bir birim okul üzerinde ne kadar çok baskı yaratırsa, okul o birime o derece yüksek seviyede cevap verme zorunluluğu içine girdiği söylenebilir. Öte yandan, dış bir birimin okullar üzerinde yarattığı baskı, okullarda paydaşlarını, bürokrasiyi ve sosyal çevreyi kapsayan tüm çevresine karşı hesap verme zorunluluğu yaratmaktadır.

Hesap verebilirlik baskılarının hesap verme zorunluluğunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskılarının okullarda yöneticiler ve öğretmenler üzerinde hesap verme zorunluluğu duygusunu yordama düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Okul paydaşları baskısı okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu duygusunu pozitif yönde etkilemekte ve puan varyansının %18'ini açıklamaktadır.
- Sosyal çevre baskısı sosyal çevreye hesap verme duygusunu pozitif yönde etkilemekte puan varyansının %11'ini açıklamaktadır.
- Sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı bürokrasiye karşı hesap verme zorunluluğu duygusunu pozitif yönde etkilemekte puan varyansının %15'ini açıklamaktadır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler meşru bir dış güç odağından ne kadar çok baskı hissediyorsa, o odağa karşı daha çok açıklama yapma, eylemlerini savunma ve kendini haklı çıkarma çabası içerisine girmektedir. Öte taraftan, okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokrasi kaynaklı hesap verebilirlik baskılarının okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yarattığı hesap verme zorunluluğuna ilişkin etki büyüklüğü küçük düzeylerde kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okullar üzerinde farklı hesap verebilirlik baskılarının beraber uygulanması, okulları öğretime ve akademik performansa yönelik eylemlerini açıklama ve gerekliliğini savunma konusunda daha hesap verebilir kılacaktır. Çoğu gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde okullar üzerinde hem bürokrasi kaynaklı hem de veliler kaynaklı hesap verebilirlik baskıları mevcuttur (McNelis, 1998; Newmann, King ve Rigdon, 1997; Rothman, 1995).

Hesap verebilirlik baskılarıyla hesap verebilirlik politikaları ilişkisine ilişkin sonuçlar.

Levesque (2004, s. 24) öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi, ödül ve ceza gibi çeşitli mekanizmalar içeren farklı hesap verebilirlik uygulamalarının okullar ve öğrenciler üzerinde akademik başarının artırılması hususunda dış baskı yaratılması, bu baskı ile hem okulun başarı motivasyonunun hem de öğrenci motivasyonunun artırılmasının hedeflendiğini

belirtmektedir. Hanushek (1994) öğrenci ve okul performanslarındaki iyileşmenin eğitimcilerin ve okulların çalışma düzenlerinde ve çabalarındaki motivasyon artırıcı değişiklikler ve yenilikler ile gerçekleştirilebileceğini, bunun için de açık ve net bir şekilde hedeflerin belirlenmesi, okulların bu hedeflere ulaşmaları için ellerinden gelen çabayı göstermeleri, ulaşan okulların ödüllendirilmesi, ulaşamayanların ise çeşitli yaptırımlara maruz kalmasıyla sağlanabileceği savunmaktadır. Benzer şekilde, O'Day (2002) ve Spencer (2006) derslerde yüksek standartları içeren bir öğretim programının geliştirilmesi, belirli standartlar ve amaçlara göre oluşturulan standart testler ile öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, test sonuçları ışığında yapılan öğrenci ve okul başarı değerlendirmelerinin velilere ve topluma bilgi olarak sunumu, öğretim kalitesini artıracak danışma, destek ve denetim süreçleri, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda standartların belirlenmesi, başarılı okulların ödüllendirilirken gelişim desteğine rağmen başarısız okullara kapatılmaya kadar gidebilen ceza ve yaptırımların uygulanması gibi politikaların okullar üzerinde gelişim baskısı yaratacağını belirtmektedir. Bruns, Filmer ve Patronas'a (2011, s. 88) göre, eğitim sonuçları açısından başarılı görünen birçok gelişmiş ülke, eğitim içeriğini oluşturma ve uygulama, eğitim kaynaklarının paylaşılması ve harcanması konusunda yerel yönetimlere ve okullara büyük ölçüde özerklik vermiş, öğretmen ve velilerin okulda okutulacak derslerin belirlenmesi ve paranın nasıl harcanacağı konusunda karar alma süreçlerine katılım olanağı sağlamış, birçok gelişmekte olan ülke yönetimleri ise, okullara bağlılığı geliştirmek maksadıyla okul müdürlerini ve öğretmenleri güçlendirme ve profesyonel becerilerini okula yansıtma imkanı sağlamıştır. Öte yandan, okul konseyleri vasıtasıyla velilerin katılımını sağlayacak ve onları güçlendirecek politikalar uygulamaya koymuşlardır. Kuchapski'ye (2001, s. 208) göre, özellikle Birleşik Devletlerde okulların veli, öğrenci ve piyasa tercihlerine ve koşullarına daha çok cevap verebilir olmalarını sağlamak için charter okulları, voucher programları, özelleştirme, vergi desteği gibi öğrenci ve velilerin tercihini ön plana çıkaran piyasa hesap verebilirliği politikalarının uygulamaya koyulduğunu belirtmektedir. Leithwood ve Earl (2000, s. 8), İngiltere ve Hollanda gibi bazı Avrupa ülkelerinde, Birleşik Devletlerde, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve çoğu Asya ülkelerinde öğrenci kazanımlarının artırılması hedefine yönelik olarak hesap verebilirlik baskılarının öğrencilerin merkezi sınavlarla performanslarının belirlenmesi, ölçülen performans sonuçlarının diğer okullarla karşılaştırmalı olarak kamuoyuna duyurulması, okul başarı sıralamaları, okul tercihi ve okul finansmanı temel alan rekabetçi piyasa araçları ve mekanizmalarını doğurduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hissettikleri hesap verebilirlik baskıları ile okullarda başarının artırılmasına yönelik motivasyonu artırma amacıyla geliştirilen dış kontrol ve baskı politikalarını benimseme düzeyleri arasındaki ilişkilere ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Okul paydaşları baskısıyla hesap verebilirlik politikalarından öğretmen otonomisi ve profesyonel hesap verebilirlik politikaları boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Sosyal çevre baskısıyla hesap verebilirlik politikalarından öğretmen otonomisi boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Bürokratik baskıyla hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırımlar, katılım, öğrenci kazanım değerlendirmeleri ve performans hesap verebilirliği boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Hesap verebilirlik baskıları ile mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, bilgi üretimi ve sunumu, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma ve mesleki yeterlilikler politikaları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.
- Hesap verebilirlik baskıları ile piyasa hesap verebilirliği ve bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.

Bu bulgulara göre, farklı kaynaklardan gelen hesap verebilirlik baskıları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Veli, öğrenci ve öğretmenlerden gelen hesap verebilirlik baskıları, öğretmenlerde daha çok otonomi ihtiyacı, öğretime ilişkin süreçlerde daha çok özerklik, daha çok kararlara katılım, daha çok mesleki yeterlilik ve mesleki gelişim ihtiyacı oluşturmaktadır.

Öte taraftan, hiyerarşik düzenden kaynaklanan, üst yönetim ve denetim birimlerinden gelen hesap verebilirlik baskısı ise, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bir stres yaratmaktadır. Bu baskının öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden öğretmenlerin sorumlu tutulması, öğrencilere kazandırılan başarı çerçevesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi ve olumsuz davranışların cezalandırılması politikalarına karşı eğitim personeli arasında olumsuz bir tavır yarattığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, okullar üzerinde bürokratik baskı ne kadar artarsa, bu baskının beraberinde getirdiği performans hesap verebilirliği politikalarına karşı okul yöneticileri ve öğretmenlerin direnç gösterme eğilimleri o kadar çok artmaktadır. Bu sonuç Ikeler (2010) ve Mathers'in (2000)

çalışmalarında ortaya çıkan ödül ve ceza politikalarına karşı okul yöneticileri ve öğretmenlerde ortaya çıkan memnuniyetsizlik bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Bu sonuçlara göre, okullar üzerinde bürokrasi kaynaklı performans hesap verebilirliği baskısının okullar üzerinde olumsuz bir iklim oluşturduğu, ceza ve yaptırım uygulamalarının okul yöneticileri ve öğretmenleri rahatsız ettiği, diğer taraftan, veli, öğrenci ve öğretmenlerin oluşturduğu baskının ise öğretmenlerin kendilerini geliştirme, kendilerini sınırlayan bürokrasi ağından kurtulma ve daha yaratıcı ve yenilikçi davranma ihtiyacı içine soktuğu söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler için daha olumlu bir öğrenme ortamı yaratan profesyonel hesap verebilirliğin etkin hale gelebilmesi için talepkâr veli ve öğrencilere ihtiyaç vardır. Veli ve öğrencilerin akademik başarıya olan ihtiyaçları ve bilinçleri daha üst seviyeye çıktığında, okullar üzerinde daha gelişimci, daha yaratıcı ve yenilikçi davranış biçimleri oluşacaktır.

Hesap verebilirlik baskılarının hesap verebilirlik politikalarını yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri hesap verebilirlik baskılarının okullarda akademik başarıya yönelik geliştirilen dış kontrol ve baskı politikalarını yordama düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Hesap verebilirlik baskıları; mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, akademik başarı beklentileri, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirme, mevzuata uyma, mesleki yeterlilikler politikaları puan varyanslarını açıklamamaktadır.
- Okul paydaşları baskısı; ceza ve yaptırım politikaları puan varyansını pozitif yönde, bürokratik baskı ise negatif yönde yordamakta, okul paydaşları baskısı ve bürokratik baskı ceza ve yaptırım politikaları puan varyansının %2'sini açıklamaktadır.
- Okul paydaşları baskısı; bilgi üretme ve sunma politikası puan varyansını pozitif yönde, sosyal çevre baskısı negatif yönde yordamakta, okul paydaşları ve sosyal çevre baskıları bilgi politikası puan varyansının %2'sini açıklamaktadır.
- Bürokratik baskı; katılım politikasını negatif yönde yordamakta, puan varyansının %1'ini açıklamaktadır.

- Hesap verebilirlik baskıları; piyasa hesap verebilirlik politikaları, bürokratik hesap verebilirlik politikaları ve profesyonel hesap verebilirlik politikaları puan varyanslarını açıklamamaktadır.
- Bürokratik hesap verebilirlik baskısı; performans hesap verebilirlik politikalarını negatif yönde yordamakta, puan varyansının %1'ini açıklamaktadır.

Mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, akademik başarı beklentileri, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma, mesleki yeterlilik politikaları üzerinde hesap verebilirlik baskıları etki yaratmamaktadır. Okul paydaşları baskısı ve bürokratik baskı ceza ve yaptırım politikaları üzerinde çok küçük düzeyde etki yaratmakta, okul paydaşları baskısı okul yöneticileri ve öğretmenlerin ceza ve yaptırımları benimseme düzeyini artırırken, bürokratik baskı azaltmaktadır. Bu bulguya göre, okul yöneticileri ve öğretmenler veli ve öğrencilerden gelen akademik başarının artırılmasına yönelik taleplerin karşılanamaması durumunda ceza ve yaptırım uygulanmasına rıza gösterirken, üst yönetim ve denetim birimlerinden gelen aynı tür taleplerin karşılanamaması halinde ceza ve yaptırım uygulamasına karşı tepki göstermektedirler.

Okul paydaşları baskısı okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin bilgi üretme ve sunma politikasını benimseme düzeyini artırmakta, sosyal çevre baskısı azaltmakta, okul paydaşları ve sosyal çevre baskısı birlikte bilgi üretme ve sunma politikaları benimseme düzeyini küçük oranda artırmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci ve velilerden gelen akademik başarı beklentileri ve taleplerinin karşılanması amacıyla öğrencilerin ve okulların performans sonuçlarına ilişkin diğer okullarla karşılaştırmalı bir şekilde performans bilgisinin sunulmasını okul yöneticileri ve öğretmenler haklı görürken, yerel halk, medya ve iş dünyasına okulların performans bilgilerinin sunulmasına sıcak bakmamaktadırlar.

Diğer taraftan, hesap verebilirlik baskıları okul yöneticileri ve öğretmenlerin piyasa hesap verebilirliği, bürokratik ve profesyonel hesap verebilirlik politikalarını benimseme düzeyleri üzerinde etki yaratmamaktadır. Bürokratik baskı, öğretmenlerin öğrencilerin kazanımlarından sorumlu tutulması, merkezi sınavlarla öğrencilerin akademik kazanımlarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, başarılı okul ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile başarısız olduğu görülen okullara ve öğretmenlere ceza ve yaptırım uygulanması politikalarına karşı okul yöneticileri ve öğretmenler arasında tepki

oluşmasına neden olmaktadır. Yalnız bu etkinin büyüklüğü çok düşük düzeyde kalmaktadır.

Bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenler veli, öğrenci ve öğretmenleri içeren okul içi gelişim baskısını kabul etmekte okul içi performans beklentisinin karşılanmaması halinde ceza ve yaptırım uygulamasını kabul edilebilir bulmaktadır. Diğer taraftan, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında üst yönetim ve denetçilerden gelen performans beklentisine karşı tepki oluşmakta, olumsuz performans bulgusu durumunda üst yönetim ve denetim birimlerinin ceza ve yaptırım uygulamalarını reddetme eğilimi içerisine girmektedirler.

Hesap verebilirlik politikalarıyla hesap verme zorunluluğu ilişkisine ilişkin sonuçlar.

Okullarda başarının artırılmasına yönelik geliştirilen dış kontrol ve baskı politikaları ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğu arasındaki ilişkilere ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Hesap verebilirlik politikalarından mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül politikaları boyutları ile okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Hesap verebilirlik politikalarından ceza ve yaptırımlar, katılım, mevzuata uyma boyutları ile sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Piyasa hesap verebilirliği politikaları ve bürokratik hesap verebilirlik politikaları ile okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Bürokratik hesap verebilirlik politikaları ile sosyal çevreye ve bürokrasiye hesap verme zorunluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur.
- Öğretmen otonomisi, bilgi üretimi ve sunumu, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikler politikaları ile hesap verme zorunluluğu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.
- Profesyonel hesap verebilirlik ve performans hesap verebilirliği yaklaşımları ile hesap verme zorunluluğu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu tutulması, mesleklerine ilişkin alan, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik ortamların yaratılması ve öğrencilerin akademik başarısını artıran öğretmenlerin ödüllendirilmesi politikaları okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde velilere ve öğrencilere karşı daha çok hesap verme zorunluluğu yaratmaktadır. Bu politikaların, öğrenci ve velilerin ihtiyaç ve taleplerinin karşılanmasına yönelik eğitimciler arasında daha çok cevap verme, açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma çabası yarattığı söylenebilir.

Benzer olarak, velilerin öğretim programlarında tercihlerinin dikkate alınması, okul yönetimine ilişkin kararlarda söz sahibi olmaları, öğretim etkinliklerine aktif olarak katılımları, velilerin, sosyal çevrede yer alan okulla ilişkili kurum ve kuruluşların ve üst yönetim birimlerinin akademik başarının artırılması yönündeki baskıları bir bütün olarak velilere karşı hesap verme zorunluluğu yaratırken, ceza ve yaptırımlar, katılım ve mevzuata uyma politikaları yerel halk, medya ve meslek örgütlerine karşı kendini iyi lanse etme ve açıklama yapma çabası oluşturduğu söylenebilir.

Newmann, King ve Rigdon (1997), Abelman vd. (1999), Elmore (2004) ve SERP Institute'a (2012) göre okullar üzerinde yaratılan baskıların okulların içsel yapısını ve kültürünü yeniden şekillendirdiği, okulların üzerlerindeki baskılarla baş etmek amacıyla kendi içlerinde yapısal ve kültürel değişiklikler gerçekleştirdikleri ve hesap verebilirlik mekanizmalarının okulların içsel düzenlemelerini yenileyen ve düzenleyen faktörlerden yalnızca bir tanesi olduğu yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Noble ve Smith (1994), Mintrop (2002) ve Fuhrman (1999) okullar üzerinde uygulanan ödül ve ceza, performans değerlendirmeleri, öğrenci kazanım değerlendirme testleri ve öğrenci başarı düzeylerinin veli ve kamuoyu bilgisine sunulması gibi hesap verebilirlik politikalarının okullarda dış hesap verebilirlik baskılarına karşı cevap verme zorunluluğu yarattığı tespiti ile kısmen örtüşmektedir. Beer ve Walton (1990; *Akt. Levesque, 2004, s. 28*) okulların ürettiği akademik başarının artırılmasında dışarıdan kontrol edilen ve performans sonuçlarına bağlanan ödül ve ceza politikasını çalışanların motivasyonunu artıracığı inancına dayandığını, Mulgan (2003) ve Strom (2003) ise yaptırım ihtimalinin dahi bilginin oluşturulmasında ve sunulmasında dikkati ve özeni artırması nedeniyle hesap verebilirlik sistemlerinde yapıcı bir öneme sahip olduğu düşüncesiyle kısmen örtüşmektedir. Öte yandan, Elliot (1981; *Akt. Kuchapski, 2001, s. 207*) öğretmenlerin karar alma ve kararları uygulama aşamalarına katılımları, hesap verebilirlik süreçlerine bağlılığı ve dolayısıyla ihtiyaçlara cevap verebilirliği artırdığı yönündeki tespitleriyle örtüşmemektedir. Elliot'a göre, profesyonel kimliklerin saygı gördüğü

katılımcı bir ortamda, öğretmenler diğer eğitim paydaşlarının fikirlerini alma, onların eğitimin iyileştirilmesine yönelik önerilerini değerlendirmeye alma, yeni politikalar oluşturma ve uygulamalarda katılımlarını isteme gibi sorumlu eylemler içerisine girdikleri savunulmaktadır. DeBray, Parson ve Woodworth (2001) ve Elmore (2001) içsel okul hesap verebilirliğin sağlanması ve okul kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan profesyonelliğin, okulların sonuç temelli dışsal hesap verebilirlik baskılarına etkili bir şekilde cevap vermesinde önemli bir etken olduğu vurgulamakta, Gwynne ve Easton (2001) ise dışsal hesap verebilirlik baskısının ortaya koyduğu öğrenci başarısının artırılması amacıyla okulların ulaşım düzeylerindeki farklılıklarının büyük bir bölümünün profesyonelizm nedeni olduğunu belirtmektedir. Newmann vd. (1997) ise okul içinde otoritenin öğretmenlerin ellerine bırakıldığı bir profesyonel hesapverebilirlik sistemini okul kapasitesi oluşumunda daha etkili bir hesapverebilirlik sağladığını savunmaktadır. Bu yüzden bürokratik hesapverebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenlere yeterli sorumluluğun ve otoritenin bırakılmamasını bürokratik yaklaşımın bir problemi olduğunu savunmaktadır. Bu anlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun programlarının hazırlanması ve öğretim süreçlerinin planlanmasında otonomi ihtiyacı hissetmemeleri ve mesleki gelişim yönünde bir tercihte bulunmaları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden ve olumsuz öz-etkinlik düşüncelerinden dolayı böyle bir sorumluluğu üstlenmekten çekindikleri düşüncesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Hesap verebilirlik politikalarının hesap verme zorunluluğunu yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okullarda motivasyonu artırmayı amaçlayan dış kontrol ve baskıların okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğu duygularını yordama düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

- Ceza ve yaptırım politikasıyla mevzuata uyma politikası sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu duygusu puan varyansının %5'ini açıklamaktadır.
- Mevzuata uyma politikası bürokrasiye hesap verme duygusu puan varyansının %4'ünü açıklamaktadır.
- Hesap verebilirlik politikaları, okul paydaşlarına hesap verme duygusu puan

varyansını açıklamamaktadır.

- Bürokratik hesap verebilirlik politikaları, sosyal çevreye hesap verme duygusu puan varyansının %2'sini açıklamaktadır.

Hesap verebilirlik politikaları okul paydaşlarına hesap verme zorunluluğu üzerinde bir değişim yaratmazken, mevzuata uyma politikası bürokrasiye hesap verme duygusu üzerinde, ceza ve yaptırım ile mevzuata bağlılık politikaları ise sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu duygusu üzerinde küçük düzeyde bir artışa neden olmaktadır. Bu bağlamda, merkezi yönetimin belirlediği kurallar ve düzenlemeler içerisinde eğitim öğretimin yürütülmesi, akademik performansın artırılmasına ilişkin olumsuz davranış ve sonuçların ortaya çıkması durumunda okulların ve öğretmenlerin cezalandırılması ve okullara ve öğretmenlere yaptırım uygulanması politikaları, akademik performansın artırılmasına yönelik hem üst yönetim ve denetim birimlerinden gelen taleplere ve baskılara, hem de sosyal çevreye karşı daha çok açıklama yapma, eylemlerini savunma ve kendilerini haklı çıkarma çabası içerisinde girmelerine neden olacağı söylenebilir. Diğer taraftan, mevzuata uyma, ceza ve yaptırım politikalarının üst yönetim ve denetim birimleri ile sosyal çevreye karşı hesap verme zorunluluğuna olan etkisi çok düşük düzeyde kalmaktadır.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar.

Akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirliğine ilişkin hesap verebilirlik baskılarının ve politikalarının etkisini belirlemek üzere yapısal eşitlik modeli temelinde teorik bir model oluşturulmuştur. Çalışmada oluşturulan teorik modelde, hesap verebilirlik baskıları bağımsız değişken, hesap verme zorunluluğu bağımlı değişken, hesap verebilirlik politikaları hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak alınmıştır. Örneklem grubundan elde edilen veri üzerinde gerçekleştirilen Path analizinde, oluşturulan modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç hesap verebilirlik baskıları, hesap verebilirlik politikaları ve hesap verme zorunluluğu etkileşimi modelinin oluşturulabileceğini ifade etmektedir.

Elde edilen modele göre, okullar üzerinde öğrenci ve veliler tarafından yaratılan dışsal baskının artması, okulların piyasa hesap verebilirliği politikalarını daha çok benimsemesine neden olmakta ve okulların öğrencilere ve velilere karşı daha çok açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma çabası içerisinde girmelerine neden olmaktadır.

Benzer şekilde, yerel halk, medya ve meslek örgütleri tarafından okullar üzerinde yaratılan dışsal çevre baskısının artması, üst yönetim birimleri ve müfettişleri kapsayan bürokrasiye karşı ve yerel halk, medya ve meslek örgütlerini kapsayan dış çevreye karşı daha çok açıklama ve eylemlerini haklı çıkarma çabası içerisinde girmelerine neden olmaktadır.

Aynı şekilde, üst yönetimlerin ve müfettişlerin okullar üzerinde bürokratik baskıyı artırmaları, öğretmenlerin akademik başarının artırılmasından sorumlu tutulmaları, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleriyle ödül ve ceza uygulamalarına karşı olumsuz bir tavır içine girmelerine ve direnç göstermelerine, buna karşın üst yönetim birimlerine ve müfettişlere karşı daha çok açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma çabası içerisinde girmelerine neden olmaktadır.

Mevzuata uyma ve bağlılık politikasını benimseyen bürokratik hesap verebilirlik politikalarının daha çok uygulanması, okulların hem üst yönetim birimlerine ve müfettişlere karşı, hem de yerel halka, medyaya ve meslek örgütlerine karşı daha çok açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma gayreti içerisinde girmelerine neden olmaktadır.

Çalışmada elde edilen hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluğu arası etkileşim modelinin oluşturulabilirliği, literatürde dışsal hesap verebilirlik baskıları ve kontrol mekanizmaları ile baskı kaynaklarına hesap verme zorunlulukları arası etkileşime vurgu yapan ve sosyal bir ilişki olarak kavramlaştırılan hesap verebilirlik ilişkisine ilişkin çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Elde edilen model, Romzek ve Dubnick'in (1987) kamu kurumlarının farklı kaynaklardan gelen farklı hesap verebilirlik baskıları içerisinde oldukları, Dubnick'in (2002) hesap verebilirlik kavramının hesap sorma ve hesap verme süreçlerini içeren sosyal bir süreç, örgütsel yaşam içerisinde hesap sorma ve hesap verme süreçlerinin resmi veya gayri resmi hesap verebilirlik mekanizmaları ile somutlaştırıldığı bir sosyal ilişki düzeni olduğu, bu bağlamda hesap verebilirlik, hesap sorma, hesap verme ve hesap verebilirlik mekanizmaları içeren bir sosyal etkileşimi içerdiği, Jordan'ın (2011) hesap verebilirliğin, hesap soran birimin çeşitli mekanizmalar ile bir göreve ilişkin sorumlu kılınan bir birimi hesap verme zorunluluğu içerisinde tutma düzeni veya gücü olduğu, Kogan'ın (1988) hesap verebilirlik ilişkisi ile ast birim üzerinde yaratılan hesap verme zorunluluğunun üst birime rapor sunma ve açıklama yapma zorunluluğu; Lerner ve Tetlock'un (1999) bunlara ek olarak eylemlerinin haklı olduğunun gösterilmesi çabası olduğu, hesap sorma-hesap verebilirlik mekanizmaları-hesap verme süreçlerini kapsayan sosyal bir ilişki düzeni olarak ortaya çıkan hesap verebilirlik içerisinde, birinin kendi üzerinde direk

veya dolaylı olarak yüklediği beklentiler ve yarattığı baskıların yine kendisi üzerinde sonuçlara ilişkin inançlarını, duygularını ve eylemlerini diğerine onaylatma zorunluluğu içerisine soktuğu, Robinson ve Timperley'in (2000, s. 68) üst birim tarafından çeşitli araçlar ile yaratılan bir baskının ast üzerinde düşündüklerinin, hissettiklerinin ve yaptıklarının haklı ve gerekli olduğu yönünde üst birimi ikna etme çabası içerisine girmelerine neden olduğu sonuçları ile desteklenmektedir.

Ayrıca, bu sonuç akademik başarının artırılması ve geliştirilmesi için politika yapıcıların faydalanabileceği önemli bir mekanizmayı ifade ortaya koymaktadır. Bu mekanizma hesap verebilirlik mekanizmaları olarak adlandırılmaktadır (Bovens, 2010). Hesap verebilirlik mekanizmaları akademik başarının artırılması için okullar üzerinde dışsal bir baskı ve kontrol yaratarak, okul yöneticileri ve öğretmenlere bir yol ve hedef gösterme, bunun sonucunda okul içerisindeki bireylerin değerlerini ve inançlarını yeniden oluşturma ve motivasyonlarını artırma, böylece okulların dış baskı odaklarına karşı eylemlerini açıklama ve haklı gösterme çabası içine girmelerini kapsamaktadır. Diğer bir değişle, hesap verebilirlik politikaları şeklinde uygulamaya konulan dışsal hesap verebilirlik baskıları okulun kültürünü yeniden inşa etmekte ve okulların daha sorumlu bir şekilde görevlerini yürütmelerine olanak sağlamaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara paralel olarak oluşturulan yapısal eşitlik modelin farklı değişkenler eklenerek zenginleştirilmesi gerekmektedir. Oluşturulan yapısal eşitlik modeli, hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluğu arasındaki ilişkinin yalnız %10'luk bir toplam varyansını açıklamıştır. Bu sonuç, hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluğuyla ilişkili daha fazla yeni değişkenin yapılacak araştırmalarda oluşturulacak olan yapısal eşitlik modelinde tanımlanmasını gerektirmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- Okullar üzerinde akademik başarının artırılmasına yönelik baskıların artırılması, öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasına ilişkin okulları daha çok motive edecektir.
- Veli ve öğrencilerin okullar üzerindeki güçlerinin artırılması, okullarda öğretime ilişkin motivasyonu artıracaktır.
- Öğrencilerin akademik performanslarına ve gelişimlerine ilişkin velilere bilgi sunulmalıdır.
- Okullar üzerinde veli ve öğrencilerin akademik başarı taleplerinin oluşması okulları akademik başarının artırılması için motive edecektir.
- Okul paydaşları, sosyal çevre ve bürokratik baskılar okullar üzerinde beraber uygulandığında ve baskı dereceleri arttığında, okullarda akademik başarının artırılmasına yönelik daha çok motivasyon artışı oluşacaktır.
- Bürokrasi kaynaklı performans politikaları okullar da direnç yaratacaktır.
- Akademik performansa ilişkin standartların oluşturularak mevzuatta yer verilmesi ve okulların başarıya ilişkin sorumlu tutulmaları okullarda öğrenci kazanımlarının geliştirilmesi hususunda daha çok motivasyon sağlayacaktır.
- Dışsal hesap verebilirlik baskıları okullarda öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ilişkin motivasyonu kısmi olarak artırma ve gelişimi tetikleme özelliğine sahiptir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler için öğrencilerin öğrenme problemleri, dünyadaki güncel pedagoji ve alan öğretimi uygulamaları konularında mesleki gelişimlerini sağlayacak programlar ve öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Akademik başarının artırılmasında başarılı olan öğretmenler ve okullar ödüllendirilmeli, bunun için daha etkin bir ödüllendirme sistemi işler hale getirilmelidir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler.

- Hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarına ilişkin görüşlerin ve tutumların anlaşılması amacıyla nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- Hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluğu arasındaki ilişkilerin doğasının anlaşılması için nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- Dışsal hesap verebilirlik baskıları ve politikalarının okul kültürü ve iklimi üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
- Dışsal baskıların okul içinde yarattığı yapısal ve kültürel değişiklikler araştırılmalıdır.
- Okulların dış baskılar altında bünyelerinde oluşturdukları hesap verebilirlik mekanizmaları ortaya konmalıdır.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğuna ilişkin yapılacak bundan sonraki çalışmalarla demografik değişkenlerin kullanılmaması gerekmektedir.
- Hesap verebilirlik baskıları-politikaları-hesap verme zorunluluğu modelinin testi farklı değişkenler ve örneklem grupları ile tekrarlanmalıdır.
- Araştırmada yer alan hesap verebilirlik baskıları ve politikalarının okullarda öğrenme ortamı ve süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koyan nedensel araştırmalar yapılmalıdır.
- Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde sosyal sınıf, benimsenen ideolojiler, eğitim düzeyleri vb. değişkenlere göre bu araştırma tekrarlanabilir.

Kaynakça

- 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).
- 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>
- Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Ainscow, M. (2005). *The next big challenge: Inclusive school improvement*, keynote presentation at the International Congress of School Effectiveness and Improvement, Barcelona. Retrieved form http://webs.esbrina.eu/icsei2005/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_ing.pdf
- Akçakaya, M. & Yücel, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları*. Retrieved from <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>
- Akgeyik, T. (2004). Kamu yönetiminde reform arayışları: İKY perspektifli bir yaklaşım. *Hukuk ve Adalet Eleştirel Hukuk Dergisi*, 1 (2), 64-77.
- Alkin, M. C. & Klein, S. P. (1972). Accountability defined: Evaluating teachers for outcome accountability. *UCLA Evaluation Comment*, 3 (3), 1-11. (Eric Document Reproduction Service No: ED068495).

- Apple, M. (2002). Küresel tehlikeler: Eğitimdeki eşitsizlikler ve neo liberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 23-46.
- Araç, N. B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmelerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aucoin, P. & Heintzman, R. (2000). The dialectics of accountability for performance in public management reform. *International Review of Public Administration Sciences*, 66 (4), 45-55.
- Aucoin, P. & Jarvis, M. D. (2005). *Modernizing government: A framework for reform*. Ottawa: Canada School of Public Service.
- Austuto, T. A., Clark, D. L., Read, A., McGree, K. & Fernandez, L. (1994). *Roots of reform: Challenging the assumptions that control education*. Bloomington. In: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 11 (2), 651-673.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından Pisa matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 20-30.
- 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.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System redesign inspection and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185 (1), 7-38.
- Barrera-Orsorio, F., T. Fasih & H. A. Patrinos. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Directions in Development Series. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/>

547664-1099079934475/5476671145313948551/Decentralized_decision_making_schools.pdf

- Bennett, Sally Jean. (1997). *Empowering teachers, empowering leadership: A multisite case study of school restructuring and accountability for Student Achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 9728358)
- Benveniste, G. (1985). The design of school accountability systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (3), 261-279.
- Benveniste, L., M. Carnoy & R. Rothstein. (2003). *All else equal: Are public and private schools different?*. New York, RoutledgeFalmer.
- Bilgiç, V. (2008). Yeni kamu yönetimi anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, & B. Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- 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.
- Bradshaw, M. D. (2003). *A case study: Views of Bermudian stakeholders in education on the accountability of an outcome-based accountability system* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3117857)
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought, a science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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>
- Bunda, M. A. (1979). Accountability and evaluation. *Theory into Practice*, 18 (5), 357-362.

- Calder, A. M. (2002). *Towards accountability: Managing performance in environmental assessment* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. MQ70897).
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. Education Policy Series. Paris: International Institute for Educational Planning; Brussels: International Academy of Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141025e.pdf>
- Carnoy, M., Elmore, R. & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cassada, K., Stevens, C. & Wilson, J. (2005). School improvement—aligned!. *Educational Leadership*, 62. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer05/vol62/num09/School-Improvement%E2%80%94Aligned!.aspx>
- Catteral, J. S. (1992). Parent Choice. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York: McMillan.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 331–349.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*, Washington, DC: The Brookings Institution.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1992). Educational Choice: Why it is needed and how it will work. In C. E. F. Jr., T. Rebarber (eds.), *Education Reform in the 90's* (pp., 36-52), New York: McMillan.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Considine, M. (2002). The end of the line? Accountable governance in the age of networks, partnerships, and joined-up services, *Governance*, 15 (1), 21–40.

- Cook, T. D. (2007). *School-based management in the United States-Background paper*, World Bank, Washington, DC.
- Coons, J. E. & Sugarman, S. (1978). *Education by choice: The case for family control*. Berkeley: University of California Press.
- Cuban, L. (2001). Why bad reforms won't give us good schools. *American Prospect*, 12 (1), 46-48.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing of teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87, 205-218.
- Darling-Hammond, L. (1988). Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, 8-13.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91 (1), 59-80.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how?. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50), Bristol, PA: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64, 5-31.
- Darling-Hammond, L. (1996). Beyond bureaucracy: Restructuring schools for high performance. In S. H. Fuhrman & O. D. Jenifer (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems-Urban diversity series no. 102*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED334339).
- Day, P. & Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five public services*. London: Tavistock.

- DeBray, E., Parson, G. & Woodworth, K. (2001). Patterns of response in four high schools under state accountability policies in Vermont and New York. In S. Fuhrman (Ed.), *From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the states* (pp. 170–192). Chicago: University of Chicago Press.
- Dinçer, Ö. (1998). Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacı. D. Dursun, H. Al (Ed.), *Türkiye’de yönetim geleneği, kurumlar, sorunlar ve yeniden yapılanma arayışları*, İstanbul: İlke Yayınları.
- Dinçer, Ö. & Yılmaz, C. (2003). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma-1: Değişimin yönetimi için yönetimde değişim*. Retrieved from <http://www2.ormansu.gov.tr/COB/Files/ekitap/k1.pdf>
- Doğruel, S. (2002). *İstikrar politikaları ve ekonomik büyüme: Türkiye’nin son yirmi yıllık serüveni üzerine düşünceler, küreselleşme, emek süreçleri ve yapısal uyum*, 7. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- 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. J. (2005). Accountability and the promise of performance: In search of the mechanisms. *Public Performance and Management Review*, 28 (3), 376–417.
- Dubnick, M. J. (2007a). *Situating accountability: Seeking salvation for the core concept of modern governance*, Unpublished paper, Retrieved from <http://mjdubnick.dubnick.net/papers/salvation.htm>
- Dubnick, M. J. (2007b). ‘Sarbanes-Oxley and the search for accountable corporate governance, *GovNet eJournal*, 1(2), 140–172.
- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)-Ulusal Rapor*. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf

- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf
- Earl, L. (2005). *From accounting to accountability: Harnessing data for school improvement*, keynote paper presented at the Using Data to Support Learning ACER Research Conference, Melbourne, Victoria, Australian Council for Educational Research, 9-10. Retrieved from http://www.acer.edu.au/documents/RC2005_Earl.pdf
- Earl, L. M. (1995). Moving from the political to the practical: A hard look at assessment and accountability. *Orbit*, 26 (2), 61-63.
- Earl, L. & Torrance, N. (2000). Embedding accountability and improvement into large-scale assessment: What difference does it make?. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 114-141.
- Elmore, R. (2003a). Accountability and capacity. In M. Carnoy, R. Elmore & L. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York: Routledge Falmer.
- Elmore, R. (2003b). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability. Washington, DC: NGA Center for Best Practices, Retrieved from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0803KNOWING.pdf>
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elmore, R. F. (2001, April). *Psychiatrists and light bulbs: Educational accountability and the problem of capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Elmore, R.F. (2005) Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 134-142.
- Elmore, R. F. & Fuhrman, S.H. (2001). Holding schools accountable: Is it working?, *Phi Delta Kappan*, 83 (1), 67-72.
- Erten, M. (2004). *The actual and desired levels of shared decision making* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması*, İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, control and accountability: Preliminary evidence from ancient Egypt. *Critical Perspectives on Accounting*, 8 (6), 563-601.
- Fagan, L. P. (1995). Performance accountability in Newfoundland school systems. *Canadian Journal of Education*, 20 (1), 77-79.
- Finn, C. Jr. (1991). *We must take charge: Our schools and our future*. New York: Free Press.
- Foster, W. (1992). Restructuring Schools. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, New York: McMillan.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The New Accountability-CPRE policy brief*. Philadelphia, University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf
- Fuhrman, S. H. & Elmore, R. F. (2004). *Redesigning accountability systems for education*, New York: Teachers College Press.
- Fuller, B., Elmore, R. & Orfield, G. (1996). Policy-making in the Dark: Illuminating the School Choice Debate. In B. Fuller, R. Elmore, G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses?: Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp:1-21). New York: Teacher College Press.
- Garn, G. & Cobb, C. D. (2001). A framework for understanding charter school accountability. *Education and Urban Society*, 33 (2), 113-128.
- Gintis, H. (1995). The political economy of school choice. *Teachers College Record*, 96 (3), 492-511.
- Goodin, Robert E. (2003). Democratic accountability: The distinctiveness of the third sector, *Archives Europe'ennes de Sociologie*, XLIV: 3, 359-96.
- Göksu, T. (2002). Türkiye' de yönetim anlayışı ve polis davranışı, H.H. Çevik & T. Göksu (Eds.), *Türkiye'de devlet, toplum ve polis*, Ankara: Seçkin Yayınları, 69-90.

- Greitens, T. J. (2012). Moving the study of accountability forward, *State and Local Government Review*, 44, 76-82.
- Gupta, N. (2008). *Teachers' notions of accountability: A comparison across public, private and NGO primary schools in India*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3292357).
- Guthrie, J. W. (1997). The paradox of educational power: How modern reform proposals miss the point. *Education Week*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/1997/10/15/07guth.h17.html?qs=Guthrie+The+Paradox+of+Educational+Power>
- Gwynne, J. & Easton, J. Q. (2001, April). *Probation, organizational capacity, and student achievement in Chicago elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Haertel, E. (1986). Measuring school performance to improve school practice, *Education and Urban Society*, 18,312-325.
- Haertel, E. & Herman, J. (2005). *A historical perspective on validity arguments for accountability testing- CSE Report 654*. National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r654.pdf>
- Hanushek, E. A. (Ed.). (1994). *Making schools work: Improving performance and controlling costs*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Hanushek, E. A. & L. Woessmann (2007). *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper: 4122, World Bank, Holland. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- Heim, M. (1995). Accountability in education: A primer for school leaders. HSLA Monograph. *Pacific Resources for Education and Learning*. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267).

- 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.
- Henig, J. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. New Jersey: Princeton University Press.
- Herrington, C. D. (1993). *Accountability, invisibility, and the politics of numbers: School report cards and race*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Eric Document Reproduction Service No: ED371976)
- Hess, G. A., Jr. (1991). *School restructuring Chicago style*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hill, P. (1996). The education consequences of choice. *Phi Delta Kappan*, 671-675.
- Hill, P. T. & Lake, R. J. (2002). *Charter schools and accountability in public education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- 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. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The ‘new public management’ in the 1980s: Variations on a theme, accounting. *Organizations and Society*, 20 (2/3), 93-109.
- Hoy, K. M. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Ikeler, S. I. (2010). *Teachers' perspectives of accountability policies and the No Child Left Behind Act*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3410559).
- Johnson, D. D. (2006). *A study of the effects of test-driven accountability on perceptions of principals in the Dallas independent school district*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3238588).

- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high– stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85 (8), 584–590.
- Jordan, S. R. (2011). Accountability in two non-western contexts. In Melvin J. Dubnick & H. George Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp: 241–254), Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- 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* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, A. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Mudurnu örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: a study of structural equation model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (3), 1357-1405.
- Kelley, C. (1998). The Kentucky school-based performance award program: School level effects. *Educational Policy*, 12, 305-324.
- Kelley, C. & Protsik, J. (1997). Risk and reward: Perspectives on the implementation of Kentucky's school-based performance awards program. *Educational Administration Quarterly*, 33, 474-505.
- Kızıldaş, E. (2005). *Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi*. 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma. *Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, Maliye Bölümü (Yayın No:1).

- Kilfoil, W. J. (1994). *Educator's perceptions of educational accountability*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. MM90961).
- King, E. & Cordeiro-Guerra, S. (2005). Education reforms in east Asia: Policy, education, process, and impact. In *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*, (pp: 179–207). Washington, DC: World Bank.
- Kirst, M. W. (1990). *Accountability: Implications for state and policymakers*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (Eric Document Reproduction Service No: 318804).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Klingner, Donald E., John Nalbandian, & Barbara S. Romzek. (2001). Politics, administration and markets: Conflicting expectations of accountability. *American Review of Public Administration*, 32 (2), 117–44.
- Knezevich, S. J. (1974). *Finding alternative approaches to educational accountability*. Paper presented at American Association of School Administrators Annual Convention, New Jersey. (Eric Document Reproduction Service No: ED087119).
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kogan, M. (1988). *Education accountability: An analytical overview* (2nd Ed.). Dover, NH: Century Hutchinson.
- Kolderie, T. (1992). Chartering diversity. *Equity and Choice*, 9 (1), pp: 28-31.
- Koppell, J. G. S. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of multiple accountabilities disorder, *Public Administration Review*, 65 (1), 94–107.

- Koppell, J. G. S. (2011). Accountability for Global Governance Organizations. In Melvin J. Dubnick & H. George Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp: 55-77), Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Koretz, D., Mitchell, K., Barron, S. & Keith, S. (1996). *Final report: Perceived effects of the Maryland school performance assessment program*. CRESST/RAND Institute on Education and Training, University of California.
- Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education*. (Doctoral dissertation), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NQ63889).
- Kukla-Acevedo, S., Streams, M. E. & Toma, E. (2011). Can a single performance metric do it all? A case study in education accountability. *The American Review of Public Administration*, XX (X), 1–17.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18.
- Leithwood, K., Seashore, Louis K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- Lello, J. (1993). *Accountability in education*. Oxford: Pergamon.
- LeMahieu, P. G. (1997). *From authentic assessment to authentic accountability*. Retrieved from <http://electronicportfolios.org/afl/LeMahieuAuthentic.pdf>
- Lerner, J. S. & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125, 255–275.
- Lessinger, L. M. (1970). Engineering accountability for results in public education, *Phi Delta Kappan*, 52, 217-225.

- Levesque, K. A. (2004). *Motivating improvement: The theory and practice of school accountability*. (Doctoral dissertation), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3165462).
- Levin, H. M. (1974). A conceptual framework for accountability in education. *School Review*, 82, 363-391.
- Levin, H. M. (1994). Education and workplace needs. *Theory into Practice*, 33(2), 132-137.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Mathers, J. K. (2000). *Education accountability: Perceptions of teachers in selected Colorado school districts*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9983080).
- Mazzeo, C. (2001). Frameworks of state: Assessment policy in historical perspective. *Teachers College Record*, 103 (3), 367-397.
- McCandless, Henry E. (2001). *A citizen's guide to public accountability: Changing the relationship between citizens and authorities*. Victoria, BC: Trafford.
- McEwen, N. (1995a). Accountability in education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 20 (1), 1-17.
- McEwen, N. (1995b). Educational accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education*, 20 (1): 27-44.
- McEwen, N., Fagan, L. P., Earl, L., Hodgkinson, D. & Maheau, R. (1995). Reflections and clarifications. *Canadian Journal of Education*, 20 (1), 99-107.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston, MA: Brown and Company.

- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements*, (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9906286).
- Mehrens, W.A. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence?. *Education Policy Analysis Archives*, 6 (13), 1-30.
- 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.
- Mitchell, K. J. (1996). *Reforming and conforming- NASDC principals discuss school accountability systems*. Santa Monica, CA: RAND. (Eric Document Reproduction Service No: ED401626).
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10, 37–46.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An ever expanding concept?. *Public Administration*, 78, 555–573.
- Mulgan, Richard. (2003). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Basingstoke: Palgrave.
- Murnane, R. J. & Pauly, E. W. (1988). Educational and economic indicators. *Phi Delta Kappan*, 69 (7), 509-513.
- Nagy, P. (1995). Accountability in a broader context. *Canadian Journal Education*, 20 (1), 92-98.
- Nathan, J. (1983). *Free to teach*. New York: The Pilgrim Press.
- Nathan, J. (1996). *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neill, M. (1998). *High stakes tests do not improve student learning*. The National Center for Fair & Open Testing. Retrieved from <http://www.fairtest.org/k12/naeprep.htm>.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S.

Özge). İstanbul: Yayın Odası.

- Neuman-Sheldon, B. E. (2000). *Accountability is more than markets, missions, or mechanisms: The case of three Michigan public schools*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9971968).
- Newmann, F., King, M. B. & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications for structuring schools. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 41-74.
- Noble, A. J. & Smith, M.L. (1994). *Measurement-Driven Reform: Research On Policy, Practice, Repercussion*. (Eric Document Reproduction Service No: ED381550).
- O'Connell, Lenahan. (2005). Program accountability as an emergent property: The role of stakeholders in a program's field. *Public Administration Review*, 65 (1), 85–93.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293–329.
- O'Day, J. & Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250–312). San Francisco: Jossey Bass.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2004). *Raising the quality of educational performance at school-Policy brief*, Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/17/8/29472036.pdf
- Olson, L. (1998). The Push for Accountability Gathers Steam, *Education Week*, Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/1998/02/11/22accoun.h17.html>
- Öksüz, H. (2006). *Yeni kamu yönetimi anlayışının hesapverebilirlik bağlamında iç güvenlik yönetimine yansımaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verabilirlik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Parker, K. & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 37-65.
- Parker, T. & Ziegler, C. (2005). Leading from the classroom. *Educational Leadership*, 62. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer05/vol62/num09/Leading-From-the-Classroom.aspx>
- Phelps, R. P. (1999). *Why testing experts hate testing?*-Fordham Report, 3 (1). (Eric Document Reproduction Service No: ED429089)
- Philp, Mark. (2009). Delimiting democratic accountability. *Political Studies*, 57 (1), 28–53.
- Plescia, J. (2001). Judicial accountability immunity in Roman law. *American Journal of Legal History*. 45 (1), 51-70.
- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. London: Open University Press/McGraw-Hill.
- Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America*, (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3275564).
- Popham, W. J. (1999). Where large-scale assessment is heading and why it shouldn't. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 18 (3), 13–17.
- Porter, P. (1993). Education, the economy and citizenship in Australia: Critical perspectives and social choices. In B. Lingard, J. Knight & P. Porter (Eds.), *Schooling reform in hard times* (pp: 36-48), Washington, DC: The Falmer Press.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83 (March), 427-452.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459-480.
- Reed, B. (2009). The long turnaround. *Northwest Education*, 14 (3), 25–27.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406446).
- 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.
- Roberts, J. (1982). *Accountability in Athenian government*. Medison, WI: University of Wisconsin Press.
- Robinson, V. & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 66-89.
- Romzek, B. S. & Dubnick, M. J. (1987). Accountability in the public sector: Lessons from the Challenger tragedy. *Public Administration Review*, 47 (3), 227-238.
- Romzek, Barbara S. & Melvin J. Dubnick (1998). Accountability. In Jay M. Shafritz (ed.). *International Encyclopaedia of Public Policy and Administration*. Volume 1: A–C. Boulder, CO: Westview Press, 6.
- Rothman, R. (1995). *Measuring up: Standards, assessment, and school reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim*. Retrieved from <http://www.deu.edu.tr/userweb/hilmi.çoban/hesap%20verebilirlik.pdf>
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2007). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Schillemans, T. & Bovens, M. (2011). The challenges of multiple accountability: Does redundancy lead to overload?. In Melvin J. Dubnick and H. George Frederickson

(Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp: 3-21), Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Scott, Colin (2000). Accountability in the regulatory state. *Journal of Law and Society*, 27 (1), 38–60.

Selden, R.W. (1994). *How indicators have been used in the USA- Measuring quality: Educational indicators-UK and international perspectives*. (Eric Document Reproduction Service No: ED374559).

SERP Institute. (2012). *Building coherence within schools: Internal accountability*. Retrieved from http://ic.serpmedia.org/key_internal.html

SERVE [South Eastern Regional Vision for Accountability]. (1994). *A new framework for state accountability systems*. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.

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>

Smith, M. S. (1988). Educational indicators. *Phi Delta Kappan*, 69 (7), 487-491.

Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR15947).

Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts in exploratory factor analysis as a tool to evaluate score validity: A right-brained approach*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407419).

- State Services Commission. (1999). *Improving accountability: Setting the scene (Occasional Paper No: 110)*, Wellington, New Zealand. Retrieved from <http://www.ssc.govt.nz/node/5563>
- Stecher, B., Hamilton, L. & Gonzalez, G. (2003). *Smarter to leave no child behind: Practical insights for school leaders*. Rand Cooperation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/white_papers/WP138/WP138.pdf
- 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
- Stern, D. (1986). Toward a statewide system for public school accountability: A report from California. *Education and Urban Society*, 18, 326-346.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Strom, K. (2003). Parliamentary democracy and delegation. In K. Strom et al. (eds.), *Delegation and accountability in parliamentary democracies* (pp: 55–106). Oxford: Oxford University Press.
- Süzen, A. Z. (2007). *İnsan kaynakları yönetim süreçleri çerçevesinde öğretmen değerlendirilmesinde performans değerlendirme: Özel bir ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Timar, T. B. & Kirp, D. L. (1987). Educational reform and institutional competence. *Harvard Educational Review*, 57 (3), 308-330.
- Too, D. R. (1989). *Accountability in Hong Kong Secondary Education: The Attitudes of Principals and Vice-Principals in Anglican Schools*, Master's Thesis, University Of Hong Kong, Hong Kong.
- UNDP [United Nations Development Programme]. (1997). 'Glossary of Key Terms', Governance for Sustainable Human Developments: A UNDP policy document-

United Nations Development Programme, Retrieved from
<http://magnet.undp.org/policy/glossary.htm> (Erişim Tarihi: 01/12/2011)

- Urch, E. J. (1929). The Law Code of Hammurabi. *The American Bar Association Journal*, 15 (7), pp: 437-441.
- 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*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9976257).
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York: Routledge.
- Walzer, M. (1994). The legal codes of ancient Israel. In Ian Shapiro (Ed.). *The Rule of Law* (pp: 101-119). New York: New York University Press.
- Wang, Xiaohu (2002). Assessing administrative accountability: Results from a national survey. *American Review of Public Administration*, 32 (3), 350–370.
- Wilde, S. (2002). *Testing and standarts: A brief encyclopedia*, Heinemann Educational Books, U.S.
- World Bank (Dünya Bankası). (2004). *State-society synergy for accountability: Lessons for the World Bank*, *World Bank Working Paper No: 30*, Washington, D.C: USA.
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK POLİTİKALARI ANKETİ

Saygıdeğer Yöneticim ve Meslektaşım;

Dünya genelinde yaşanan küresel değişiklikler ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, batı ülkeleri eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye'de de okulların varoluş amaçları arasında yer alan öğrencilerin akademik başarılarının artırılması (Okuma becerileri, Matematik, Fen Bilimleri ve problem çözme becerileri) yönünde yeni tartışmaları gündeme getirmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik öne sürülen eğitim politikaları ile ilgili görüşlerinize başvurulan bu ankette elde edilen bilgiler, sadece hesap verebilirlik politikalarını konu edinen doktora tez çalışmasında kullanılacak olup, bunun dışında hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ankete vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar ve anketin tamamını yanıtlamanız, araştırma bulgularının gerçekleşme uygunluk derecesini yükseltecektir. Sağlayacağınızı bu çok önemli katkıye destek için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Coşkun ERDAĞ

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftiş, Ekonomisi ve Planlaması Programı Doktora Öğrencisi
Telefon: 0544 8320860 e-mail: coskunerdag79@gmail.com

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

AÇIKLAMALAR

- Anket sorularını cevaplamaya başlamadan önce, **BÖLÜM-1**'de yer alan Demografik Bilgileri işaretleyiniz.
- Form üzerindeki işaretlemeleri **Mavi-Siyah Tükenmez Kalem** ve/veya koyu siyah **Kurşun Kalemle** yapabilirsiniz.
- İşaretlerinizi aşağıda **DOĞRU KODLAMA ÖRNEĞİNDE** görüldüğü gibi cevap yerinin dışına taşmadan doldurunuz.

DOĞRU KODLAMA

YANLIŞ KODLAMALAR

DTS.262

BÖLÜM-1

Okuldaki Göreviniz <input type="radio"/> Okul Müdürü <input type="radio"/> Müdür Yardımcısı <input type="radio"/> Öğretmen	Branşınız <input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Türkçe/Türk Edebiyatı <input type="radio"/> Sosyal Bilimler <input type="radio"/> Matematik <input type="radio"/> Fen Bilimleri <input type="radio"/> Meslek Dersi Öğretmeni <input type="radio"/> Diğer (.....)	Görev Yaptığınız Okul Türü <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Genel Lise <input type="radio"/> Fen ve And. Lisesi <input type="radio"/> Meslek Lisesi	Mesleki Tecrübeniz <input type="radio"/> 1 - 5 yıl <input type="radio"/> 6 - 10 yıl <input type="radio"/> 11 - 15 yıl <input type="radio"/> 16 - 20 yıl <input type="radio"/> 21 yıl ve üzeri	Eğitim Durumu <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi <input type="radio"/> Eğitim Yüksekokulu <input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> İlköğretmen Okulu <input type="radio"/> Fen Edebiyat Fakültesi <input type="radio"/> Yüksek Lisans/Doktora
Görev Yaptığınız Okul Tipi <input type="radio"/> Kamu <input type="radio"/> Özel	Cinsiyetiniz <input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek	Mensubu Olduğunuz Sendika <input type="radio"/> Eğitim-Sen <input type="radio"/> Eğitim-Bir-Sen <input type="radio"/> Türk-Eğitim-Sen <input type="radio"/> Eğitim-İş <input type="radio"/> Diğer (.....)		

BÖLÜM-2/A

Okulunuzdaki görevinizi göz önünde tutarak, öğrencilerin akademik performans düzeylerini artırma konusunda aşağıdaki birimlerden **ne derece baskı gördüğünüzü** ifade eden kutucuğu işaretleyiniz.

	Baskı Görmüyorum	Düşük Derecede	Orta Derecede	Yüksek Derecede
1. Okul Müdürü (Okul Müdürleri Cevaplamayacak)	1	2	3	4
2. İl Millî Eğitim Müdürü	1	2	3	4
3. Müfettişler	1	2	3	4
4. Diğer Öğretmenler	1	2	3	4
5. Okul Aile Birliği	1	2	3	4
6. Veliler	1	2	3	4
7. Öğrenciler	1	2	3	4
8. Kendi vicdanım	1	2	3	4
9. Yerel medya	1	2	3	4
10. Yerel halk	1	2	3	4
11. Meslek örgütleri	1	2	3	4
12. Diğer (belirtiniz)	1	2	3	4

BÖLÜM-2/B

Okulunuzdaki görevinizi göz önünde tutarak, öğrencilerin akademik performans düzeylerini artırma konusunda aşağıdaki birimlere **hangi derecede hesap verme zorunluluğu hissettiğinizi** ifade eden kutucuğu işaretleyiniz.

	Zorunda Hissetmiyorum	Düşük Derecede	Orta Derecede	Yüksek Derecede
1. Okul Müdürü (Okul Müdürleri Cevaplamayacak)	1	2	3	4
2. İl Millî Eğitim Müdürü	1	2	3	4
3. Müfettişler	1	2	3	4
4. Diğer Öğretmenler	1	2	3	4
5. Okul Aile Birliği	1	2	3	4
6. Veliler	1	2	3	4
7. Öğrenciler	1	2	3	4
8. Kendi vicdanım	1	2	3	4
9. Yerel medya	1	2	3	4
10. Yerel halk	1	2	3	4
11. Meslek örgütleri	1	2	3	4
12. Diğer (belirtiniz)	1	2	3	4

BÖLÜM-3

Okulunuzdaki görevinizi göz önünde bulundurarak, öğrencilerin akademik başarısının artırılması için nelerin yapılması gerektiğine yönelik aşağıda verilen öneriler ve durumlara ilişkin görüşlerinizi ilgili bölümün yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okullarda öğrencilerin öğrenme problemlerine ilişkin bilgi üretilmelidir.	1	2	3	4	5
2. Kamu öğretim kurumları hantal bir yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5
3. Okullarda öğretim süreci bakanlığın belirlediği kurallara ve düzenlemelere göre gerçekleştirilmelidir.	1	2	3	4	5
4. Tüm öğrenciler yüksek akademik başarı düzeylerine ulaşabilir.	1	2	3	4	5
5. Okul öğretim programları yerel toplum ve velilerin tercihlerine göre hazırlanmalıdır.	1	2	3	4	5
6. Belirli bir akademik yeterliliğe sahip olduğunu ispatlayan öğrenciler liseden mezun olabilmelidir.	1	2	3	4	5
7. Bakanlık özel okulları tercih eden velilere mali destek sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
8. Okul yöneticileri için mesleki standartlar oluşturulmalıdır.	1	2	3	4	5
9. Veli ve öğrencilerin de temsil edildiği okul yönetim kurulları, tercih ettiği öğretmenlerle sözleşme yapabilme yetkisine sahip olmalıdır.	1	2	3	4	5
10. Gelişim desteğine rağmen, öğrencilerinin akademik performansını artırmayan öğretmenler başka okullara nakledilmelidir.	1	2	3	4	5
11. Okulların sunduğu eğitim hizmetinin mevzuata uygunluk açısından denetlenmesi öğrencilerin başarısını artırır.	1	2	3	4	5
12. Okullarda öğretime ilişkin okul bütçelerinin yönetimi öğretmenlerin uzmanlığına bırakılmalıdır.	1	2	3	4	5
13. Eğitim hizmetlerinin üretimi ve sunumunun özel sektöre bırakılması öğrencilerin akademik başarısını artırır.	1	2	3	4	5
14. Göreve başlayan stajyer öğretmenlerden performans değerlendirmesinde başarılı olanlara eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışma hakkı verilmelidir.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler okullarda kadrolu statüde çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
16. Okullardaki düşük akademik performansın nedeni eğitim personeline görülen motivasyon eksikliğidir.	1	2	3	4	5
17. Velilere istediği okulu seçme hakkının verilmesi, okulları öğrenci kazanma konusunda rekabete sürükler.	1	2	3	4	5
18. Gelişim desteğine rağmen öğrencilerinin akademik performansını artırmayan okullar kapatılmalıdır.	1	2	3	4	5
19. Okulların yönetimine ilişkin kararlarda öğrencilere söz hakkı verilmelidir.	1	2	3	4	5
20. Hedefleri bakanlıkça belirlenen öğretim programlarını öğretmenler esnek bir şekilde uygulayabilmelidir.	1	2	3	4	5
21. Sağlanan gelişim desteğine rağmen düşük performansları yükseltmeyen öğretmenlerin görevlerine son verilmelidir.	1	2	3	4	5

Tasarım ve baskı: Dima BŞ - 0216 877 8827 / www.dimas.com.tr

BÖLÜM-3 / DEVAMI						
Okulunuzdaki görevinizi göz önünde bulundurarak, öğrencilerin akademik başarısının artırılması için nelerin yapılması gerektiğine yönelik aşağıda verilen öneriler ve durumlara ilişkin görüşlerinizi ilgili bölümün yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
DTS.262	22. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde daha çok uygulamalı eğitim almaları, onların alan bilgi ve becerilerini artırır.	1	2	3	4	5
	23. Okullar okulda uygulanacak öğretim programları hakkında velilere bilgi sunulmalıdır.	1	2	3	4	5
	24. Öğretmenler valiliklerce sözleşmeli statüde okullara atanmalıdır.	1	2	3	4	5
	25. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yeterli bilgi ve becerileri kazandırdıklarını ispat etmelidirler.	1	2	3	4	5
	26. Velilerin sınıf içi ve dışı öğretim etkinliklerine katılmalarına olanak sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
	27. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri sadece öğretmen değerlendirmeleri ile belirlenmelidir.	1	2	3	4	5
	28. Bakanlıkça belirlenen talimatlara uygun olarak çalışan okullar ödüllendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	29. Düşük performansa sahip öğretmenlere mesleki gelişim desteği sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
	30. Okul yönetimine ilişkin kararlarda veliler daha çok söz sahibi olmalıdır.	1	2	3	4	5
	31. Okulun akademik başarısının artırılmasında tüm öğretmenler sorumlu olmalıdır.	1	2	3	4	5
	32. Öğretmenler rekabet ortamında kendilerini geliştirme mecburiyeti içine girerler.	1	2	3	4	5
	33. Okul müdürleri öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin il/ilçe eğitim müdürlüklerine rapor vermelidir.	1	2	3	4	5
	34. Eğitim fakülteleri akademik başarının artırılmasına ilişkin becerileri öğretmenlere kazandırmalıdır.	1	2	3	4	5
	35. Okul müdürleri okulların ürettiği akademik başarıya ilişkin veli, öğrenci, iş adamları ve yerel toplum liderlerinden oluşan bölge yönetim kurullarına açıklama yapmalıdır.	1	2	3	4	5
	36. Okullar kendi eğitim problemlerine kendi çözümlerini üretmelidir.	1	2	3	4	5
	37. Bakanlıkça belirlenen talimatlara uymayan eğitim personeline yaptırım uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
	38. Öğretmenlik mesleğinin icrasına ilişkin mesleki standartlar oluşturulmalıdır.	1	2	3	4	5
	39. Okullar merkezi yönetimin belirlediği öğretim hedeflerine bağlı olarak kendi programını oluşturabilme yetkisine sahip olmalıdır.	1	2	3	4	5
	40. Öğretime ilişkin kararların öğretmenlerin uzmanlığına bırakıldığı bir okul ortamı öğrencilerin başarısını artırır.	1	2	3	4	5
	41. Okulların ürettiği akademik performans sonuçları, diğer okullarla karşılaştırılmalı olarak velilere bildirilmelidir.	1	2	3	4	5
	42. Öğrencilerin akademik başarısını yükselten öğretmenler ödüllendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	43. Öğretmenlere bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim fırsatları sunulmalıdır.	1	2	3	4	5
	44. Okullarda eğitim hizmetlerinin üretilmesine ilişkin bakanlıkça oluşturulan tüm kural ve düzenlemeler kaldırılmalıdır.	1	2	3	4	5
	45. Akademik performansı düşük olan okullara gelişim desteği sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
	46. Eğitim fakültelerini bitiren öğretmen adayları merkezi yeterlilik sınavlarına alınmalıdır.	1	2	3	4	5
	47. Bakanlık okulların sunduğu eğitim hizmetlerini kontrol eden bir rol üstlenmelidir.	1	2	3	4	5
	48. Eğitim personeli eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması hususunda gerekli değişim iradesine sahip değildir.	1	2	3	4	5
	49. Kurs, seminer, lisans üstü gibi programlarla alanlarında mesleki gelişim sağlayan öğretmenlerin ekonomik hakları iyileştirilmelidir.	1	2	3	4	5
	50. Bakanlık kayıtlı öğrenci başına okullara mali destek sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
	51. Öğretmen yetiştirme programları için kalite standartları belirlenmelidir.	1	2	3	4	5
	52. Bakanlık öğretim programlarında kimlerden hangi performans sonuçlarını beklediğini açıkça ortaya koymalıdır.	1	2	3	4	5
	53. Öğretmenler üzerindeki bürokratik baskı öğretmenlerin performansını düşürür.	1	2	3	4	5
	54. Okulların diğer okullarla rekabet etmesi, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
	55. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında birinci derece sorumluluk öğretmenlerindir.	1	2	3	4	5
	56. Öğretmenler zorluklara rağmen sınıf içi öğretimi nasıl geliştirecekleri konusunda emek harcamalıdır.	1	2	3	4	5
	57. Okulların ürettiği akademik performans sonuçları öğrencilerin beraberlerinde getirdiği özellikler dikkate alınarak belirlenmelidir.	1	2	3	4	5
	58. Öğretmenlerin kendi aralarında bilgi ve tecrübelerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.	1	2	3	4	5
	59. Öğrencilerin akademik başarılarını artıramayan okullara yaptırım uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
	60. Bakanlık özel sektörden belirli bir performans karşılığı eğitim hizmeti satın almalıdır.	1	2	3	4	5
	61. Gelişim desteğine rağmen öğrencilerinin akademik performansını artıramayan okul yönetimi görevden alınmalıdır.	1	2	3	4	5
	62. Okulları denetleyen bağımsız dış denetim kurumlarında veliler de temsil edilmelidir..	1	2	3	4	5
	63. Öğrencilerin akademik kazanımlarında öğretmenler birincil etkiye sahiptir.	1	2	3	4	5
	64. Alanlarında mesleki gelişim sağlayan öğretmenlere üst pozisyonlara yükselme imkanı verilmelidir.	1	2	3	4	5
	65. Öğretmenlerin performansları öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısına göre değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	66. Öğretmen yetiştirme programları dış denetim kurumları tarafından denetlenmelidir.	1	2	3	4	5
	67. Okullar öğrencilere sağladıkları imkanlar hakkında velilere bilgi sunulmalıdır.	1	2	3	4	5
	68. Okul yönetiminde öğretmenlere daha çok söz hakkı verilmelidir.	1	2	3	4	5
	69. Dış denetim kurumları akademik performansı düşük okullara yaptırım uygulama yetkisine sahip olmalıdır.	1	2	3	4	5
	70. Okul müdürü adayları yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ispatlamalıdır.	1	2	3	4	5
	71. Akademik performans hedeflerinin gerçekleştirilmesinden okul yönetimi sorumlu tutulmalıdır.	1	2	3	4	5
	72. Velilere istediklerinde okuldaki öğretim süreçlerini gözlemleme imkanı sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
	73. Öğrencilerin derslerdeki başarılarında öğrencilerin sosyal-ekonomik ve kültürel özellikleri birincil etkiye sahiptir.	1	2	3	4	5
	74. Öğretmenler öğrencilerin akademik gelişimlerine ilişkin velilerin de katıldığı okul yönetim kurullarına açıklama yapmalıdır.	1	2	3	4	5
	75. Merkezi yeterlik sınavlarında başarılı olan öğretmen adaylarına eğitim kurumlarında görev yapma hakkı verilmelidir.	1	2	3	4	5
	76. Öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin okul müdürlerine rapor vermelidir.	1	2	3	4	5
	77. Okullar öğrencilerin akademik başarılarını nasıl artıracaklarına ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir.	1	2	3	4	5
	78. Öğrencilerin akademik başarılarını yükselten okullar ödüllendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	79. Eğitim fakültelerine alınacak öğrenciler, mesleğe en uygun adaylar arasından seçilmelidir.	1	2	3	4	5
	80. Veli ve öğrencilerin de temsil edildiği okul yönetim kurulları okul bütçesini oluşturabilme yetkisine sahip olmalıdır.	1	2	3	4	5
	81. Öğretmenler öğretim süreçlerinde mesleki standartlara uygun hareket etmekte sorumlu tutulmalıdır.	1	2	3	4	5
	82. Okulların akademik performansları bağımsız dış denetim kurumlarıncaya değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	83. Velilerin okullar üzerindeki performans beklentileri okul personelinin davranışlarını şekillendirir.	1	2	3	4	5
	84. Öğretmenlerin asıl görevleri öğrencilerin akademik başarısının artırılması olmalıdır.	1	2	3	4	5
	85. Öğretmenlerin performansları okul müdürü tarafından yıllık olarak değerlendirilmelidir.	1	2	3	4	5
	86. Öğretime ilişkin hususlarda öğretmenler daha doğru kararlar alırlar.	1	2	3	4	5
	87. Veliler okulların yanlış ve usulsüz uygulamalarını üst yönetim birimlerine bildirme imkanına sahip olmalıdır.	1	2	3	4	5
	88. Hizmetiçi eğitim programlarında öğrencilerin öğrenme problemlerinin çözümüne ilişkin konulara ağırlık verilmelidir..	1	2	3	4	5
	89. Öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyleri belirli aralıklarla merkezi sınavlar aracılığıyla ölçülmelidir.	1	2	3	4	5

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.