

**RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN OKULDA HESAP
VEREBİLİRLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(ALTINDAĞ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**PUBLIC HIGH SCHOOL TEACHERS' AND PRINCIPALS'
OPINIONS ABOUT ACCOUNTABILITY IN SCHOOL
(EXAMPLE OF ALTINDAG PROVINCE)**

Ferhat PAMUKCU

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Ferhat PAMUKCU'nun hazırladığı “Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Okulda Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşleri (Altındağ İlçesi Örneği)” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Üye (Danışman) Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Üye Doç. Dr. Berrin BURGAZ

Üye Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU

Üye Yrd. Doç. Dr. Didem KOşAR

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 08 / 09 / 2014 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN OKULDA HESAP VEREBİLİRLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ALTINDAĞ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Ferhat PAMUKCU

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin “öğrencilerin akademik başarısı”, “eğitim-öğretim: eğitim hakkı ve fırsat eşitliği”, “okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar”, “okul örgütünün gelişme kapasitesi” ve “kaynak kullanımı” şeklinde tasarlanan boyutlara göre okulda hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Tarama modelinde desenlenmiş olan araştırmada, araştırma grubunu 42’si yönetici olmak üzere 368 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada, Özen (2011) tarafından hazırlanan “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” araştırmacının kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 ve LISREL 8.8 bilgisayar programlarıyla çözümlenmiştir.

Araştırmada beş boyut altında araştırmaya katılanların hesap verebilirliğe ilişkin verdikleri yanıtların frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, boyutlar altında yer alan maddeler görece önem sırasına konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin okuldaki görevlerine göre değişiminin yanında her bir katılımcı grubun ayrı olarak hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde okul türüne, cinsiyete, meslekteki ve kurumdaki çalışma yılına, sendikaya üye olma durumuna göre değişip değişmediği bağımsız örneklemeler Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleriyle sınanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarısı, eğitim-öğretim, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, okul örgütünün gelişme kapasitesi, kaynak kullanımı boyutlarında oluşturulan maddelere göre öğretmen ve yöneticiler hesap verebilir olunabileceğini düşünmektedirler. Ölçeğin geneline bakıldığında oluşturulan maddelere öğretmen ve yöneticiler çoğunlukla katılım göstermişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin hem kendi içlerinde hem de birbirleri ile oluşan gruplar arasında; *görev değişkenine göre* öğrencilerin akademik başarısı, okul

paydaşlarına ilişkin sorumluluk ve kaynak kullanımı boyutlarında öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olması yöneticilerin hesap verebilir olma algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. *Cinsiyet değişkenine göre* eğitim hakkı ve fırsat eşitliği boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Kadın öğretmenlerin hesap verebilir olma algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. *Okul türü değişkenine göre* eğitim hakkı boyutunda, yöneticilerin hesap verebilir olma ile ilgili görüşleri ele alındığında maddeleri mesleki-teknik ortaöğretimde bulunanlar genel ortaöğretimde bulunanlara göre daha çok benimsemişlerdir. Fırsat eşitliği boyutunda öğretmenlerin hesap verebilir olma ile ilgili maddeleri genel ortaöğretimde bulunanlar mesleki-teknik ortaöğretimde bulunanlara göre daha çok benimsemişlerdir. *Sendika değişkenine göre* okul paydaşlarına ilişkin sorumluluk ve kaynak kullanımı boyutlarında yönetici görüşlerinde sendikalı olanlar ile olmayanların hesap verebilir olma ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sendikalı olan yöneticiler olmayanlara göre maddeleri daha çok benimsemişlerdir. *Eğitim durumu değişkenine göre* ise okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutunda lisans mezunu olanlar ile lisansüstü mezunu olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Lisans mezunlarının hesap verebilir olma algıları daha yüksektir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri, eğitim-öğretim, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, insan ve madde kaynaklarının kullanımı, örgüt geliştirme kapasitesi ile ilgili olarak öğretmen, yönetici ve ailelerin sorumluluk alanlarını belirleyebilecek nitel ve nicel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Hesapverebilirlik, yeni kamu yönetimi, küreselleşme, etkili okul, okul hesap verebilirliği

Danışman: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

PUBLIC HIGH SCHOOL TEACHERS' AND PRINCIPALS' OPINIONS ABOUT ACCOUNTABILITY IN SCHOOLS

Ferhat PAMUKCU

ABSTRACT

The purpose of this study is to put forward public secondary school administrators and teachers' views on accountability in school according to the dimensions as designed "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders", "school organization development capacity" and "resource utilization". The study that have been descriptive survey, including 326 teachers 42 principals who work in public secondary school. In this study, "Accountability as a Tool for School Development Questionnaire in Education Scale" that prepared by Özen (2011) is used with the permission of the investigator of the scale. Data were analyzed with SPSS 20 and LISREL 8.8 computer program.

In this study under five dimensions, responses of the research participants about accountability was calculated with the arithmetic mean, standard deviation and listed in order of importance relative to the size of the substances. Independent sample Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used for each teacher and principal groups seperately and each other according to the school type, gender, work year profession and institution and being unionized condition.

As a result, teachers and principals believe could be accountable according to created item in dimensions of "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders", "school organization development capacity" and "resource utilization" . When we look at overall scale, both of teachers and principals have often participated in opinions related to accountability.

According to task variable, there is a statistically significant difference between the views of teachers and administrators related in dimensions of students' academic achievement, responsibility to school stakeholders and use of resources. Perceptions that have been accountable is higher can be said. According to gender variable, there are no statistically significant differences between male

teachers and female teachers' opinion in the education right and equal opportunity dimensions. Perceptions of female teachers about accountability are higher than male teachers. According to school type variable when taken the opinions of the managers about accountability in education right dimension, principals who work in vocational-technical secondary education have more interiorized than principals who work general secondary education. In equal opportunity dimension, who work in vocational-technical secondary education have more interiorized than general secondary education principals. According to syndicate variable in the principals' opinions in responsibility to school stakeholders and resource utilization dimensions, there are significant differences between who are member of union and non-unionized. Members of union have more adopted than who are not member. According to education variable in responsibility to school stakeholders, there are a statistically significant difference between those who are bachelor's degree graduate and postgraduate degree. Those who are graduate degree have more interiorized than the others. Their perceptions about accountability are higher.

Based on the research results, both qualitative and quantitative studies that identify teachers, principals and parents' responsibility areas in relations to students' both academic and social development, education-instruction, responsibilities regarding to school stakeholders, human and material resource utilization, organizational development capacity can be made.

Keywords: Accountability, globalization, new public management, effective schools, school accountability

Advisor: Assoc. Prof. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Ferhat PAMUKCU

TEŞEKKÜR

Tez alıőması boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı ve aynı zamanda istatistiksel alanda yardımlarıyla ve görüşleriyle çalıőmalarımın baőarıyla sonulanabilmesine destek veren sayın hocam Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkür ediyorum. Çalıőmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Yüksel KAVAK ve Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a, tezin savunmasında katkılarında olabildiğince faydalandığım Yrd. Doç. Dr. Didem KOŐAR ve Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU'na ve üzerimde emeği olan diğer tüm hocalarıma teőekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayıőlarıyla çalıőmalarımda büyük katkısı olan eőime, değerli desteklerini esirgemeyen sevgili mesai arkadaőlarıma teőekkürlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	12
1.3. Problem Cümlesi:	16
1.3.1. Alt Problemler:	16
1.4. Sınırlılıklar:	17
1.5. Sayıtlılar:	17
1.6. Tanımlar:	17
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Hesap Verebilirlik	18
2.2. Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik	20
2.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik	28
2.4. Okulda Hesap Verebilirlik	34
2.5. Hesap Verebilirlik ile İlgili Çalışmalar	41
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Yöntemi	46
3.2. Çalışma Grubu	46
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	46
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği	49
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	52
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	58
4.1. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.2. Eğitim-Öğretim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.3. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.5. Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	81
5.1. Sonuçlar	81
5.2. Öneriler	83

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	83
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER DİZİNİ	93
EK-1: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Onay Bildirimi	94
EK-2: Ölçek Kullanım İzni.....	95
EK-3: Araştırma İzinleri	96
EK-4: Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesapverebilirlik Ölçeği.....	97
EK-5: Birinci Düzey DFA Analizi Sonuçları {Yol (Path) Diyagramı, Modifikasyon İndisleri Uyum İndeksleri}	102
EK-6: İkinci Düzey DFA Analizi Sonuçları {Yol (Path) Diyagramı, Modifikasyon İndisleri Uyum İndeksleri}.....	105
EK-7: Orjinallik Raporu.....	109
ÖZGEÇMİŞ	110

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1: Hesap Verebilirlik Kavramsallaştırmaları	19
Çizelge 2.2: “Kamunun Yönetildiği” ve “Kamunun Yönettiği” Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	20
Çizelge 2.3: Hesap Verebilirlik Türleri ve Özellikleri	27
Çizelge 3.1: Evrendeki Öğretmen ve Yönetici Dağılımı	46
Çizelge 3.2: Araştırma Grubunun Değişkenlere Göre Demografik Özellikleri	47
Çizelge 3.3: Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	51
Çizelge 3.4: Alt Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonucu..	53
Çizelge 3.5: EOGAH Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	54
Çizelge 3.6: Doğrulayıcı Faktör Analizi (İkinci Düzey)	56
Çizelge 4.1: Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları	58
Çizelge 4.2: Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Görev Değişkenine Göre Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.3: Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları	62
Çizelge 4.4: Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları	63
Çizelge 4.5: Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Çizelge 4.6: Eğitim-Öğretim Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları	65
Çizelge 4.7: Fırsat Eşitliği Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları	67
Çizelge 4.8: Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliği Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Çizelge 4.9: Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk Boyutunda Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları	69
Çizelge 4.10: Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutuna Ait Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu	71
Çizelge 4.11: Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları	71
Çizelge 4.12: Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları	73

Çizelge 4.13: Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu	74
Çizelge 4.14: Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları	75
Çizelge 4.15: Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Göreli Önem Sıraları	77
Çizelge 4.16: Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu	78
Çizelge 4.17: Kaynak Kullanımı Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları	79

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
OAGC	: Office of the Auditor General of Canada (Kanada Genel Denetmenler Bürosu)
OYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
INTOSAI	: International Organisation of Supreme Audit Institutions (Sayıştaylar Uluslararası Örgütü)
EOGAH	: Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
IKS	: İlköğretim Kurum Standartları
OGYE	: Okul Gelişimi Yönetim ekibi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmacının amacı ve önemi, problem cümlesi ve ilgili alt problemler belirtilmiştir. Daha sonra araştırmacının sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili bazı tanımlara yer verilerek araştırmacının kuramsal temeli ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küresellik ve yerellik tartışmalarının devam ettiği dünyamızda dokunabildiğimiz ya da dokunamadığımız birçok değişim meydana gelmektedir. Bu değişimleri bilgi toplumu olma, ileri teknoloji insan yönelimli olması, ekonominin küresel boyut kazanması, yerinden yönetim, katılımcı demokrasi, iletişim ağı, gelişmekte olan ülkelerin görece daha etkili olmaları, çoklu seçim fırsatları şeklinde özetlemek mümkündür (Balcı, 2011). Bu değişimler küreselleşme diye ifade edilen, dünyanın birbirine özellikle ekonomik, teknolojik, kültürel ve siyasi anlamda etkileşimde olduğu bir sürecin içinde meydana gelmektedir (Karaman, 2010; McBurnie, 2002).

Kavram olarak küreselleşme akademik, kültürel, siyasi ve medyatik söylemleri de içine alarak, ekonomi ve devlet politikalarından günlük dile kadar uzanan geniş bir yelpazede, küresel anlamda küçülme ve toplumsal bağlamda kurucu bir unsur olma özelliğini taşımaktadır. Geniş anlamda bir tanım verilecek olursa;

“küreselleşme, dünyada mevcut uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel katmanlara ait siyasi, ekonomik, sosyal, ekolojik, kültürel ve hatta coğrafik sistemlerin, birbirlerinden farkındalıklarının gün geçtikçe artmasıyla, geçişkenliklerinin ve birbirlerini etkileme güçlerinin de arttığı ve dünya genelinde bir farkındalık ve küreye ait olumlu veya olumsuz gelişmelere bilinçli veya tepkisel cevap verme kültürünün oluştuğu, gelişen bir süreçtir” denilebilir (Zengingönül, 2005).

Her dönemin kendi içinde bir değişimi getirmesi olağan bu süreçte değişim ve dönüşümler devletleri, hükümetleri, kamu yönetim anlayışını etkin, etkili, üretken ve ekonomik olma konusunda giderek daha da zorlamaktadır. Kamu yönetimi, küreselleşme sürecinde önemli değişimlere sahne olmakta ve günümüzün farklılaşan koşullarına ve yeni gereksinimlerine uyma/uydurulma çabaları içinde görülmektedir. Geleneksel kamu yönetimi anlayışı ve uygulamaları yönetsel ve mali reform çalışmalarının gündemde olduğu pek çok ülkede siyasal ve akademik çevrelerce de ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır.

Tartışılan ve uygulamaya konulan değişik yaklaşım ve uygulamalar içerisinde kamu bürokrasilerinin etkisi altında kaldığı en büyük baskıların başlıcası küresel standartlarda etkinlik ve üretkenliği yakalama konusudur (Welch ve Wong, 1998). Bugün pek çok yönetimin gündeminde yeni yönetim tekniklerinin kamu yönetiminin yapısal ve işlevsel süreçlerinde uygulama girişimleri görülmektedir. Bunun yanında yönetime katılma, demokratik yönetim, özerkleşme ve yerelleşme, yönetişim, en uygun hizmet sunumu, performans yönetimi, profesyonel yönetim, hesap verebilirlik, saydamlık, etik vb. kavramlarla da yönetimler şekillenmektedir (Çukurçayır ve Sipahi, 2003; Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011; Parlak, 2003; Ömürgönülşen, 1997; Hood, 1991). Kısaca ifade etmek gerekirse 1980'ler ve 1990'lar, kamu yönetiminde önemli bir değişime tanıklık eden dönem olmuştur. Katı, hiyerarşik ve bürokratik "geleneksel kamu yönetimi" anlayışından esnek, piyasa temelli ve müşteri odaklı "kamu işletmeciliği" yaklaşımına doğru bir geçiş yaşamış ve bu süreç günümüzde de devam etmektedir (Ömürgönülşen, 2003).

"Standartlaşma ve Piyasalaştırma Çağı" hem küreselleşme hem de güvenin çöküşüyle nitelenirken, bu çağ kamu yönetimi ve standartlaşma ile ürün/çıkıtların ölçülmesi üzerine kurulu reform hareketlerini beraberinde getirmiştir (Stone-Johnson, 2011). Bu hareketler sadece kamu yönetimiyle sınırlı kalmayıp eğitim alanında da etkili olmuş birçok ülke kendi eğitim sistemlerini en iyi hale getirmek için farklı şekillerde eğitim reformları yapmışlardır. Bugünün değişim ve dönüşümünün getirdiği söz konusu eğilimler kamu kurumları başta olmak üzere eğitim kurumlarını/örgütlerini de paradigmatik bir şekilde etkilemiştir (Özden, 2010; Şişman ve Taşdemir, 2008). Kıymetli bir hak olan eğitime biçilen etkin rollerdeki artış, beklenti ve eğilimler bir taraftan eğitime atfedilen önemi pekiştirmekte, bir taraftan da eğitimi toplumun farklı alanlarında yaşanan sorunların odağı haline getirmektedir.

Sadece makro düzeydeki sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel ve eğitimsel yapılar üzerinde değil, aynı zamanda aile, okul gibi mikro yapıları da etkileyen bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, işgücü yapısının değişmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve işin giderek uluslararasılık kazanması gibi eğitimde bazı temel değişim alanları eğitim örgütlerinin başarılı sayılmasının koşullarını değiştirmiştir (Balcı, 2011). Bu bağlamda;

- eğitimde etkili olan hesap verebilirlik (bürokratik, politik, profesyonel hesap verebilirlik vb.),
- değişen demografik yapı (okul kayıt ve terkleri, ırksal ve dilsel farklılıklar, göç vb.),
- personel yetersizlikleri (nitelikli öğretmen ve yönetici vb.),
- teknolojik değişim ve bilgi patlaması (arge çalışmaları, teknolojik bilgi vb),
- süreçler ve insanlar (iletişim, karar verme, liderlik, bireyler vb.) gibi beş güçten bahsedilmektedir (Fidan, 2013). Bunların yanında açık ve anlaşılabilir bir vizyon oluşturması, güvenli ve düzenli bir öğrenme iklimi sağlama, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için yüksek beklentiler oluşturma, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirme ve öğrenci merkezli bir öğretim sistemi kurma, etkili olma, hesap verebilen, şeffaf ve açık kurumlar olmaları eğitim örgütlerinden beklentiler olarak ifade edilebilir (Nagy, 1995; Güçlü ve Kılıç, 2011).

Söz konusu koşullarda eğitim sistemleri de öğrencilere okulda öncelikle ne öğretildiği, ne kadar öğretildiği ve ne kadar paraya mal olduğu ile ilgilenmiştir. Eğitim paydaşları tarafından yatırımların çokluğuna karşın kamunun aldığı faydanın az olduğu ve bu sebeple de daha fazla sorumluluk ve hesap verebilir olmaları gerektiği savunulmuştur. En önemli doğurgu ise okulun yeni yapı ve anlayışa sahip olması zorunluluğudur. Bu sebepten, eğitimin içeriği ve niteliği konusundaki tartışmalar çoğunlukla test sonuçları, okul finansmanı ve başarı standartları üzerine odaklanmıştır. Dolayısıyla hesap verebilirlikte standartlar ve performans ölçümleri önemli bir husustur (Schlechty, 2005; Akt. Kantos, 2010). Genel anlamıyla eğitimdeki baskılar ve zorunluluklar bir kalite sorununa işaret ederken daha temel bir sorun "hesap verme olgusu", yani üretilen hizmet konusunda sorumluluk taşıma olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Eder ve Thon hauser, 2001; Akt. Hesapçioğlu, 2006).

Eğitimde de kendisini gösteren değişim olgusu bağlamında etkili okul, nitelikli okul araştırmalarına da burada değinmek uygun olacaktır. Etkili okul kavramı örgütsel etkililik kuramlarının gelişmelerine paralellik gösterdiği söylenebilir. Amaç modeli, sistem ya da kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık modeli, etkisizlik modeli, örgütsel öğrenme modeli ve toplam kalite yönetimi (TKY) modeli

gibi çeşitli modeller örgütsel etkililiğin anlaşılmasına yardımcı olmuşlardır. Konu okulların sonuçları bağlamında (öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal, ahlaki, estetik yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumu, kaynakların etkin kullanımı, amaçların gerçekleşmesi, çevresel uyum gibi birçok sonucun yanında okulda işlenen suçlar, okula devam/terk durumları) ele alındığında etkililik kavramının tanımına ilişkin benimsenen yaklaşım biçimine göre örgütsel etkililik göstergeleri de birbirinden farklılaşmaktadır (Şişman, 2011; Balcı, 2002).

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında etkili okul ya da okulun öğrencilere etkileri bağlamında iki eğilim ortaya çıkmıştır. Birinci eğilimde, okul dışı ve ailelerle ilgili arka plan değişkenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu ileri sürülürken ikinci eğilimde, öğrenciler üzerinde okulun etkilerinin olabileceği savunuluyordu. İşte etkili okul akımının çıkış noktasını, okulun öğrenci üzerindeki etkisini savunan bu eğilim ortaya çıkarmıştır. Coleman raporunun okulun öğrenciler üzerinde etkisinin nispeten daha az olduğu savunmasına karşın okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin birçok araştırmacı tarafından kabul edildiği görülmüştür(Şişman, 2011; Balcı, 2002).

Etkili okul araştırmalarına göre okulun etkililiğini oluşturan birden çok faktör bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziki yapısı ve eğitim teknolojisi ile birlikte eğitim öğretim ortamı ve süreç önemli değişkenlerdir. Bir okulun etkili olabilmesi bu değişkenlerin etkililiğine ve verimliliğine bağlı olduğu söylenebilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Kısaca okul ve eğitim açısından etkililik, okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alınarak tanımlanabilmekte ve bunlar arasında ilişkisel karşılaştırmalar yapılarak da okulun etkililiğiyle ilgili yargılamalarda bulunmaktadır (Şişman, 2011).

Üzerinde çokça araştırma yapılan okulların etkili olduğu noktasındaki araştırmalar, okulların fark oluşturmalarına yardımcı olan akademik hedefler, yüksek beklentiler, öğrenci sorumluluğu ve katılımı, öğrenci gelişimini izleme, toplum desteği ve katılımı gibi bazı özelliklerin tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir (Akşit, 2007; Şişman, 2011). Bununla beraber okulun etkili olması hesap verebilir olmasına bağlanmış ve diğer özellikleri de şu şekilde belirtilmiştir (Hopkins, 2001):

- Paylaşılan vizyon ve hedefler
- Amaçlı öğretim
- Öğrenen örgütler
- Teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı
- Mesleki liderlik
- Öğretme ve öğrenmeye odaklanma

Özellikle okul yöneticileri için bu etkililik konusu sürekli ve temel bir problem olarak görünmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim ve okul liderliğinin değişen kavramsal çerçevesinde en büyük beklenen değişiklik yönetimlerin hesap verebilirlikleriydi (Goldring ve Schuermann, 2009). Eğitimde de hesap verebilirlik kavramının çıkış noktasında ise bu “etkili okul” kavramı önemli bir adım olarak değerlendirilebileceği ifade edilmektedir (Güçlü ve Kılıç, 2011; Smith, 2008).

Bu aşamada araştırmaya esas olan hesap verebilirlik kavramını kamu yönetimi daha sonra da eğitim alanında kısaca inceleyerek problem durumu daha açık hale geleceği umulmaktadır.

Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik

Kamu yönetiminde çalışan bireylerin sorumluluğu üzerine vurgu yapan bir kavram olarak hesap verebilirlik son yıllarda eğitim yönetimi alanında ilgi gören ve tartışılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Wells, 2005).

Geleneksel anlamda ve halk arasında sıklıkla hesap verebilirlik kavramı sorumlu tutma ve cezalandırma süreciyle ilişkilendirilmektedir. Ahrens (2004; Akt. Seakamela, 2011) hesap verebilirliği siyasilerin ve memurların kendi eylemlerinden ve devlet politikalarının yerine getirilmesinin temininden sorumlu olma durumu olarak tanımlamaktadır. Dahası siyasilerin ve kamu görevlilerinin, kamu hizmetlerinin bireyler ya da bazı çıkar grupları tarafından yönlendirilmemesini temin etmeleri gerektiğini de savunmuştur. Bazıları ise hesap verebilirliği kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde bir itici güç olarak tanımlamaktadır. Bu gücün hizmetlerin yerine getirilmesinde kalite performansı açısından gerekli olduğu da vurgulanmıştır (McNeil ve Mumvuma, 2006). Guthrie ve Schuermann (2010; Akt. Seakamela, 2011) ise kavramı doğrudan haklılığını

ortaya koyma sorumluluğu olarak ifade etmişler bunu para harcama, karar verme ve birey ya da kurum tarafından gerçekleştirilen aktivitelere bağlamışlardır.

Kanada Maliye Bakanlığı Sekreterliği (OAGC) ise kavramı şöyle tanımlamışlardır. Hesap verebilirlik beklenen performansın (çıktı, sonuç) sorumluluğunun (baş aktörler tarafından) üstlenilmesi ve yerine getirilmesi yükümlülüğü üzerine kurulu gelişimsel ilişkidir (OAGC, 2002). Sayıştaylar Uluslararası Örgütü (INTOSAI, International Organisation of Supreme Audit Institutions) Denetim Standartları'na göre de hesap verme sorumluluğu, *“kamu teşebbüsleri ve şirketleri de dâhil olmak üzere, kendilerine kamu kaynakları emanet edilen kişi ve idarelerin, mali, idari ve program görevlerinden ötürü açıklama yapma ve bu görevleri kendilerine verilere durumu bildirme mecburiyetidir”* (Gören, 2000).

Yeni yönetim anlayışının gelişimi ile birlikte hesap verebilirliğin kavramsal açıdan da içeriğinin çok daha geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Günümüzde tek taraflı olarak bilgi vermek ya da açıklama yapmak anlamından ziyade kavram, öz olarak hesap veren ile hesap soran arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşim olarak değerlendirilmektedir. Bu ilişkide, yalnızca kamusal aktörlerin davranışları üzerinde durulmamakta, yerine getirdikleri davranışlar sonrasında sorgulanabilmelerini sağlayacak mekanizmaların bulunması gerektiğine de vurgu yapılmaktadır. Genel olarak baktığımızda da bütün örgütlerde yetki sahiplerinin kendilerinden beklendiği şekilde davranıp davranmadığını ortaya koyabilmek için “hesap verme” mekanizmaları oluşturulmuştur (Sözen, 2005). Artık sadece vatandaşlar devlete değil, devlet de vatandaşlara karşı hesap verme konumuna gelmiştir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik, hizmeti yürütenlerin değil hizmetten yararlananlara da yani kamuoyuna da kamu çıkarlarının önceliği ve önemini sorgulama hakkı vermektedir.

Açıklamalar doğrultusunda hesap verebilirlik için altı özellikten söz edilebilir (Acar, 2002):

- Sorumluluk ile ilgili bağlantısı
- Yükümlülük ile ilgili bağı
- Bilgi ve belge alışverişi
- Kamusal alana dair sorumluluklar ve kamusal olana karşı bunların ifası

- Hesap vermeye hazır, muktedir ve istekli olma durumu
- İçeriğin tanımlanması ve işletilmesi: hesap sorma, hesap verme ve hesaba katma

Türkiye’de de son yıllarda hesap verilebilirlik bağlamında pek çok yasa ve düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bunlardan belli başlıları, Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kanunu, Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu’dur (Başbakanlık, 2014).

5018 Kamu Mali Yönetimi Kanunu’nun amacına bakıldığında;

“Kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm malî işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve malî kontrolü düzenlemektir.” şeklindedir (MEB,2014).

Yine aynı kanununun 8. maddesinde hesap verebilirlik kavramı sorumluluk olarak ele alınmış ve şu şekilde ifade edilmiştir.

“Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.”

Buradan anlaşıldığına göre hesap verme anlayışı bir ast ve üst ilişkisi olduğu görünmektedir.

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik, okul geliştirme ve reform hareketleri pek çok ülke için önemli bir kavram olmuştur. “Eğitimsel standartları belirlemek, okul seçimini yasallaştırmak, öğretmen yetiştirmede daha fazla çaba sarf edilmesi” öğretmen ve okulların topluma karşı sorumlulukları ile açıklanmaktadır (Kubow ve Fossum, 2006). Hesap verebilirlik politikalarına bakıldığında ülkeler kendi önceliklerine göre eğitim sistemlerini düzenlemişlerdir. Hesap verebilirlik sistemlerinin uygulanışı yeni bir durum değildir. Yeni olan uygulamada “ne için ve kime” sorularının yanıtları arasındaki farklılıktır.

Eğitime ilişkin beklentilerin ne/neler olduğunun yıllar içinde, ülkelere göre ve tarafların beklentilerine göre, yaşantı, kültür ve diğer faktörlere göre değişmesinden, eğitime dair sonuçların sayısallaştırılmamasından, tüm sonuçları

değerlendiren bir sistemin kurgulanamamasından kaynaklı olarak eğitimde hesap verebilirlik modelleri kurgulamak oldukça zordur.

Tarihsel açıdan hesap verebilirlik çalışmalarına bakıldığında başlangıçtaki eğitsel hesap verme modelleri özellikle ABD'de bürokratik ya da kural koyucu doğaya sahiptiler. Ulusal ölçekte hesap verme hareketi 1970'ler ve 80'lerde kurallardan sonuçlara ve performans standartlarına doğru bir yönelim göstermekteydi. Bu hareketler birçok Avrupa ülkesinde, Amerika'da öğrencinin bir sonraki eğitim düzeyine geçmesine ilişkin olarak sınavlar uygulanmıştır. Bütün bu sistemler öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler konusunda ve kendilerinden beklenen performans düzeylerine ilişkin açık tanımlamalara dayalıdır (Anderson, 2005).

Hesap vermeye ilişkin en temel soru ise kimin, ne için ve kime karşı sorumlu olduğudur. Eğitim için ise bu sorulara cevap, tüm eğitim çalışanlarının, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve yasama organının standartların gerçekleştirilmesinde, kaynakların kullanımında, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı hususlarında, yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere kısacası ilgililerin hepsine karşı sorumludurlar (Heim, 1996). Bu esasında hesap verebilirliğin iç ve dış olmak üzere iki yönüne işaret etmektedir.

Eğitim alanı için hesap verebilir olma üç şekilde karşımıza çıkmaktadır (Gong, Blank, ve Manse, 2002):

- Mevzuata uygunluk
- Mesleki normlara bağlılık
- Sonuçlarla hesap verme

Mevzuata uygunluk bağlamında hesap verme yasal-yönetmelik düzenlemelerle tamamlanmaktadır. Okullar bu sürecin değişmez bir parçası olarak görünürler. Okullar arasındaki farklılık ise öğrencilerdeki farklılıklara bağlanmıştır. Burada ne için hesap verilmeli sorusu kurallara uyma, kime hesap verilmeli sorusu ise bürokrasiye şeklinde yanıt bulmaktadır. Mesleki normlara bağlılıkta, hesap verme eğitim işinin bir meslek olarak kabulüne dayanır. Ülkeler kendi eğitim standartları doğrultusunda eğitimciler standartlara göre meslektaşlarına hesap vermektedirler. Sonuçlara göre hesap vermede ise eğitimciler öğrencilerin öğrenme sonuçlarına

yönelik hesap verilmektedir. Özellikle bazı ülkelerde sonuçlara bağlı hesap verebilirlik uygulamaları yasalar aracılığıyla da güçlendirilmiştir. Sistemde eğitimciler, öğrencinin öğreniminden dolayı kamuya hesap vermektedirler(Gong, Blank, ve Manse, 2002; Holloway, 2003)

Burgess (1992; Akt. Kubow ve Fossum, 2006) eğitimle ilgili paydaş hesap verebilirliğinde yedi boyut tanımlamıştır:

- Politik hesap verebilirlik, seçilmiş resmi eğitim görevlileri ile onlara hizmet veren öğretmenler arasındaki ilişkilerin oluşumunda uygulanmaktadır.
- Profesyonel hesap verebilirlikte öğretmenler diğer öğretmenlere bağlıdırlar. Çünkü öğretmenlerin çabuk kavrama ve uyum sağlama becerileri toplumun öğrenmenin doğasına ilişkin algılarını biçimlendirmektedir. Böylece öğretmenin otoritesi korunur.
- Finansal hesap verebilirlik okulların finansal yöneticilerinin, okul harcamaları ile ilgili kurum yöneticilerine hesap vermelerini sağlar.
- Yönetimdekiler, yönetim kurulundakilere yönetsel olarak hesap verirler.
- Sözleşmeli hesap verebilirlik, çalışanların işlerine resmi bağlılıkları ile ilgilidir (çalışma koşulları, hizmet zamanları ve diğer özel görevleri...)
- Yasal hesap verebilirlik, zorunlu eğitim yasasına uygun olmalıdır ve aileleri çocuklarının eğitimi için sorumlu tutar.
- Aileler ve öğrenciler kişisel sorumlulukları ile topluma hesap vermelidirler. Dışsallıkları nedeni ile öğrencilerin bütün potansiyelini gerçekleştirmeleri için harcanan para karşılığında kişiler gerekli dönüşü sağlamalıdırlar

Eğitimciler açısından hem mevzuat, hem profesyonellik anlamında hem de sonuçlara dönük hesap vermede sistemin gereklerini dengelemek durumundadırlar. Ancak mevzuata uygunluk her zaman sonuçlara bağlı hesap vermede birbiri ile bağdaşmamaktadır. Aynı süreçte mevzuata uygunluk olumlu sonuçlar doğururken, öğrenci sonuçlarına yönelik hesap vermede aynı başarı yakalanamamıştır. Buna rağmen günümüzde hesap vermede mevzuata uygunluktan ziyade öğrenci sonuçlarına odaklanılmaktadır (Anderson, 2005).

Eğitim sisteminde hesap verebilir olmak şu şekilde özetlenebilir (Özen, 2011):

- Merkezi yönetimler okulların gerçekleşmesini istediği standartları belirler

- Okullar iç değerlendirme mekanizmalarını kullanarak bu değerlendirme sonuçlarını kullanarak hazırladıkları yıllık gelişim değerlendirme raporlarını hazırlar
- Denetimciler bu raporlarla beraber okula ilişkin bir rapor hazırlar
- Bu raporlar yayınlanarak okul dıştan hesap verebilir duruma gelmiş olur.

Eğitimde hesap vermenin üç ayağı vardır. Bunlar; standartlar, değerlendirmeler ve sonuçlardır. Standartlar oluşturulur, değerlendirmeler yapılır, sonuçlar açıklanır. Hesap verebilirlik sistemleri topluma egemen olan değer ve amaçları somutlaştırır (Anderson, 2005; Sirotnik, 2004)

Türk Eğitim Sistemi içinde her ne kadar yasal-yönetmelik belgeler içinde çok açık bir şekilde ifade edilmese de bazı yasa ve yönetmeliklerle mevzuata bağlılık anlamında bir hesap verme sistemi olduğu söylenebilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Bilgi Edinme Kanunu vb. yasal yönetmelikler eğitim hizmetlerini bir sorumluluk olarak paydaşlara bazı görevleri yüklemiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genellik ve eşitlik ile ilgili 4. maddesi, ferdin ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili 5. maddesi, fertlerin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilmesini içeren 6. maddesi, eğitim hakkı ile ilgili 7., fırsat ve imkân eşitliği ile ilgili 8. maddesi hesap verebilir olmanın yasal zeminine işaret etmektedir. Bunun yanında öğretmen ve yönetici konumunda ve diğer ilgili hizmetlerde bulunanlar için de eğitim kademelerine göre mevzuat düzenlenmektedir (MEB,2013). Örneğin 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği öğretmen, yönetici ve diğer personelin yapmaları gerekenleri birer sorumluluk olarak maddeler halinde belirtmektedir. Diğer yandan eğitim hizmetleri/görevleri bir kamu görevi olduğu için hesap verebilirlik sistemi 5018 no'lu Kamu Malı Yönetimi Ve Kontrol Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun ile kurumlar ve kamu görevlileri açık, şeffaf ve cevap verebilir olma şeklinde düzenlenmeye çalışılmıştır.

Özetlemek gerekirse kavram olarak hesap verebilirlik kamu yönetiminden eğitim alanına kadar birçok yerde bazen bir itici güç, yaptırım, bazen de iç sorumluluk kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Eğitim sistemimiz içinde, hesap verebilirlik daha

çok bir iç sorumluluk olarak algılanmasının yanında son zamanlarda dışsal bir mekanizma olarak eğitim sistemimizin içinde de var olmaya başladığı görülmektedir. Uluslararası sınavlar, eğitim programlarının bir standartlara bağlanması, öğretmenlere yönelik meslek standartlarının oluşturulma çabası, ilköğretim kurumları standartları vb. değişiklikler örnek olarak verilebilir.

Araştırmada ise hesap verebilir olma durumu daha çok okul temelli bir çalışma olup, öğretmen ve yöneticilerin;

- Öğrencinin akademik başarısı (akademik başarıya yönelik)
- Eğitim-öğretim süreci (eğitim hakkı ve fırsat eşitliği)
- Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluk
- Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi
- Kaynak Kullanımı başlıklarıyla ilgili hesap verebilirlik algıları ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Hesap verebilirlik araştırmaları için yurt içi alan yazına bakıldığında eğitimde ortaöğretim kurumlarını ele alan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Yasal düzenlemeler ve yönetmeliklerle belirlenen; mevzuata uygunluk ve mesleki normlar anlamında hesap verebilirlik çerçevesinin ortaöğretim kurumları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini araştıran çalışmalara araştırmacının alanyazın taraması sonucunda rastlanmamıştır.

İlgili çalışmalar içinde;

- Öztürk ve Celep'in (2009) hesap verebilirlik ölçeği geliştirmek için yaptıkları çalışmada Wood ve Winston (2005) tarafından geliştirilen "açıklık", "sorumluluk" ve "cevap verebilirlik" ölçekleri kullanılmıştır. Liderlik ile ilgili olarak geliştirilmiş olan bu ölçeklerde "lider" yerine "müdür" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ile sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik ölçeklerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu gösterilmiştir.
- Kantos'un (2010) kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirdiği hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinde olan araştırmada öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutlarında "kim hesap vermeli?", "kime hesap verilmeli?", "neden hesap verilmeli?", "nasıl hesap verilmeli?" sorularına göre görüşler alınmıştır. Dört temel soruya göre hem okul türü değişkeninde hem de görev türü değişkeninde genelde yöneticilerin hesap verebilir olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kime hesap verileceği konusunda ise birinci sırada yöneticiye ikinci ve üçüncü sırada aile ve öğrenciye hesap verileceği şeklinde cevaplanmıştır. Hesap vermenin kamu ve özel kurumlarda öğretmen ve yöneticilerce öncelikli olarak meslek etiği gereği olması belirtilmiştir. Hesap verebilir olmanın ise somut olarak kamu okullarında bölge, şehir, okul ve genel test sonuçları ile özel okullarda ise öğrenci davranış gelişimine göre sağlanması ön plana çıkmıştır. Öğretmen ve yöneticiler ise genellikle ilk sırada bölge, şehir, okul

ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

- Özen'in (2011) çalışması ise ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen "öğrencilerin akademik başarısı", "eğitim-öğretim: eğitim hakkı ve fırsat eşitliği", "okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar", "okul örgütünün gelişme kapasitesi" ve "kaynak kullanımı" boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde tarama modelinde olan araştırmanın sonuçları boyutlara göre değerlendirilmiştir. Öğrenci başarısı boyutunda kurum mevzuatı benimsenirken öğrencilerin başarısı ülke genelinde yapılan sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Böylelikle mevzuata bağlılık bağlamında hesap verirken öğrenci kazanımlarına ilişkin olarak sorun yaşamaktadırlar. Eğitim-öğretim boyutunda katılımcılar öğrencilerin eşit kazanım elde etmelerini istemektedirler fakat bu konuda tüm çocukların fırsattan istifade etmelerini sağlama hususunda sıkıntı çekmektedirler. Yani benimsenen durumun uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutunda ise hizmet sunucuları okulda okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulmaktadır. Örgütün gelişme kapasitesi boyutunda ise benimsenen durumların uygulanabilir olma durumu görece düşüktür. Çünkü okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütüncem izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır. Kaynak kullanımında ise yönetici ve öğretmenler yüksek bir benimseme düzeyine sahipken özel okullarda bu benimseme uygulanabilir olma durumu nispeten düşüktür.
- Güçlü ve Kılınç (2011) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışları gösterme düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada Öztürk ve Celep (2009)'in "Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim

okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğin sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik boyutu kapsamına giren davranışlara orta düzeyde uygunluk gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öztürk ve Celep (2009)'in ölçeğini kullanarak yapılan diğer bir çalışma ise ortaöğretim kurumlarında örgütsel adalet ile yöneticilerin hesap verebilirliği ilişkisini araştıran Gedikoğlu ve Kalman (2014)'in çalışmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve okullardaki örgütsel adalet algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.
- Koçak (2011)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesine ilişkin araştırmasında öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi ve branş değişkenlerinin, öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye dair algılarına etki etmediği, program otonomisine dair algılarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler en fazla, “öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma” ile “öğrenci beklentilerine cevap verebilme” konusunda kendilerini hesap verebilir hissettiklerini; hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılabilecek düzenlemelerde en fazla “öğretimin kalitesi” ve “mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi” konularına önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; yetki devri ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin artırılması ve bunun denetimi için etkili bir hesap verebilirlik politikasının uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir.
- Bülbül (2011)'ün araştırmasında Türk Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusu ve ilgili uygulamalar hakkında MEB'de görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili

birçok uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

- Engin'in (2013) ilköğretim okulu müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi adlı çalışmasında nitel bir durum analizi yapılmıştır. Araştırmada;
 - ortaokul müdürlerinin sorumluluk dağılımının adil olmadığı,
 - toplam kalite yönetimi (TKY)-stratejik plan- okul geliştirme yönetim ekibi (OGYE)- ilköğretim kurum standartları (İKS) gibi uygulamaların bürokrasi oluşturduğu,
 - üst örgütlere yazılan raporlarla ilgili okulların düzeltme mekanizmasına sahip olmadığı,
 - etik kod ihlali durumunda yaptırım uygulanmadığı,
 - akreditasyon konusunda akredite işleminin kamu dışı kurumlar tarafından yapılmasının olumlu karşılandığı; ancak bunu okul müdürlerinin güvenilir, adil ve objektif uzman olma şartlarıyla kabul ettiklerini ve akreditasyon işleminde öğrenci girdilerindeki farklılıkların dikkate alınması gerektiği;
 - kamunun, faaliyetleriyle ilgili kamuoyu görüşlerini dikkate alması gerektiği,
 - öğrenci çıktılarına dayalı çevre koşulları dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiği,
 - e-devlet uygulamalarının eğitim kurumlarında hesap verilebilirliği sağlamasında yardımcı olduğu görüşündedirler.
- Erdağ'ın (2013) çalışması ise okullarda hesap verebilirlik politikaları ile ilgili bir yapısal eşitlik araştırmasıdır. Araştırmanın sonucunda 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.

- Gedikoğlu'nun (2012) yükseköğretimde hesap verebilirlik çalışmasında ise yükseköğretim ile ilgili olarak hesap verebilirlik tartışılmıştır.

Farklı değişkenlere sahip olmasına karşın yurt dışı çalışmalara bakılınca konunun mevzuat bağlamında incelemelerin yapılmadığı gözlemlenmiştir. Ülkemizde ise daha çok sorumluluk kapsamında mevzuata yönelik bağlayıcılığı olan hesap verebilirliğin, araştırmamızın sonuçlarıyla ortaöğretim kurumlarında nasıl algılandığı hem eğitim alanına, hem kamu reformlarına yönelik geliştirme çalışmalarına ve ilgili kurumlara bu konuda katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu bağlamda araştırmamızın amacı öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere eğitim-öğretim, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, okul örgütünün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımına dair birkaç boyutta öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Problem Cümlesi:

Araştırmada problem cümlesi ise şu şekilde oluşturulmuştur. “Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri nasıldır?”

1.3.1. Alt Problemler:

Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik (EOGAH) ölçeğinin “öğrencilerin akademik başarıları”, “eğitim-öğretim”, “okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar”, “okul örgütünün gelişme kapasitesi” ve “kaynak kullanımı” boyutlarının her birinde;

1. Öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde cinsiyet, okul türü, kurumdaki yıl, meslekteki yıl, sendika üyeliği, eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde cinsiyet, okul türü, kurumdaki yıl, meslekteki yıl, sendika üyeliği, eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar:

2013-2014 eğitim-öğretim yılı Nisan-Mayıs aylarında Ankara-Altındağ ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar:

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ölçeğe verilen cevapları samimi ve doğru cevaplandıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar:

Hesap Verebilirlik: Eğitim ile ilgili ders programlarında yer alan amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda, okullardaki öğrencilerin bu kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarının değerlendirilmesi, okullarda okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, örgütün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımına ilişkin yapılanların ve elde edilen sonuçların raporlaştırılmasıdır.

Okul Hesap Verebilirliği: Mevzuat bağlamında yönetici ve öğretmenlerin okul içi süreçler bağlamında sorumluluklarını yerine getirme durumlarıdır.

Öğretmen: Ankara, Altındağ ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır.

Yönetici: Ankara, Altındağ ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici kadrosunu kapsamaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, hesap verebilirlik ile ilgili olarak teorik temeller ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hesap verebilirlik kavramı kamu yönetimi ve eğitim olarak iki alanda ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik eski temellere sahip bir kavram olup bugün gelinen noktada sosyal hayattan politikaya, uluslararası ilişkilerden eğitime kadar disiplinler arası kullanılan bir yönetim kavramıdır. Sıkça kullanılan, evrensel bir kabule sahip olmasına rağmen kolayca tarif edilemeyen çok katmanlı yapıya sahip soyut bir kavramdır (Alkin ve Klein, 1972; Dubnick, 2005). Kavram çok farklı biçimlerde kullanılmış ve kavramı kullananlar kendi bakış açılarına göre tanımlamışlardır. Her çalışma kendine has bir hesap verebilirlik tanımlaması oluşturduğundan kavramlaştırmalar arasında tam bir bütünlük olduğu söylenemeyebilir.

Hesap verebilirlik kavramının kökenine baktığımızda çıkış noktasını eski Mısır ve Yunan medeniyetlerine kadar götürmek mümkündür (Elster, 2012; Ezzamel, 1997). Tarihsel ve dilbilimsel olarak hesap verebilirlik, hesap verme (accounting) ile yakından ilgilidir. Kavramın bugünkü anlamına yakın olarak geçmiş Normanların İngiltere'yi işgaline kadar dayandırılmaktadır. I. William tüm mal sahiplerinden sahip oldukları mallar konusunda hesap vermelerini istemiştir (Dubnick, 2002). Kısaca hükümdar ile tabi olan, üst ve ast, grup ve eylemci arasındaki bir ilişkinin temsil edildiği söylenebilir (Bovens, 2007).

Daha çok mali hesaplamalar ve muhasebe konularıyla ilişkilendirilen hesap verebilirlik, 1960-70'lerde avantajları ve dezavantajları konusunda tartışmaların çoğaldığı görülmektedir (Benveniste, 1985; Leithwood ve Earl, 2000). Kavram genel olarak bir hizmetin sağlayıcısı ile ödüllendirme, cezalandırma ya da hizmet sağlayıcıyı değiştirme gücüne sahip olan arasındaki ilişki biçiminde tanımlanmaktadır. Burada hizmet sağlayıcının performans ve davranışlarına zaman içinde farklı kriterler yüklenerek farklı tanımlamalar da yapılmıştır (Kluvers ve Tippett, 2010; Newmann, King, ve Rigdon, 1996). Kısaca hesap verebilirlik dış otoriteye karşı olurken sosyal etkileşim içinde bir mekanizma görevini üstlenir.

Taraflardan biri cevap ve düzeltme isterken diğeri buna karşılık verir, aksi halde yaptırımları kabul ederek otoritenin haklarının kabulünü öngörür (Mulgan, 2000).

Hesap verebilirliği Dubnick ve Justice (2004) gibi üç değişik şekilde de tanımlamak mümkündür.

- Sembol olarak hesap verebilirlik, sorumlu davranış içinde bulunmak, bir insana veya bir şeye karşı sorumlu olmak,
- Belirleyici olarak hesap verebilirlik, herhangi bir durumun ya da koşulun (sorumluluk) oluşturulması için belirleyicidir.
- İkon olarak ise kültürel bileşen olarak hayal edilen her ne varsa ona ulaşmak için kullanılır.

Hesap verebilirliği daha iyi anlamlandırmaya yardımcı olabilecek kavramsallaştırmalara Çizelge 2.1.'de yer verilmiştir.

Çizelge 2.1: Hesap Verebilirlik Kavramsallaştırmaları

<i>Yapı</i>	<i>Nasıl Kavramsallaştırılıyor?</i>
Kültürel	Dünya görüşü
Kurumsal	Kurallar, normlar, gramer
Etkileşimsel	Hesap verme, gerekçelendirme, imaj yönetimi
Örgütsel	Teknik ve teknoloji (rapor, denetleme vb.)
İş ortamı (task environment)	Beklentilerin yönetimi
Sosyo-Psikolojik	Rol-kimlik

Kaynak: Dubnick, M. J., & Justice, J. B. (2004). Accounting for Accountability. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Chicago

Çizelge 2.1'de görüldüğü üzere hesap verebilirlik farklı şekillerde ele alınmakla beraber birbiriyle ilişkili altı yapı içinde alanyazında kavramsallaştırılmaya çalışılmaktadır. Kültürel, kurumsal vb. yapılar içinde hesap verebilirliğin anlamlandırılması farklı olurken bu kavramsallaştırmaların kelime/kavram olarak hesap verebilirlikteki muğlaklığı ortadan kaldırmadığı da belirtilmiştir (Dubnick ve Justice, 2004). Sonuç olarak birden fazla kavramsallaştırmaya sahip olan kavram daha çok dışsal yönü ağır basmakta, etkileşimi ve karşılıklılığı da içermektedir (Mulgan, 2000).

2.2. Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik

“Kamu” ve “yönetim” kavramları sanayi ve bilgi–iletişim devriminde geçirdikleri anlam ve kapsam değişikliklerinin anlaşılması paradigmatik bir değişimin anlaşılması ile paralellik gösterir. Şöyle ki liberalizmin “serbest piyasa” ile kamu yararını, keynesyen refah devlet anlayışının “devlet” ile kamu çıkarını savunmaları “kamu”yu edilgen ve ikincil bir bakış açısıyla görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yeni yönetim anlayışı ise kamuyu etkin hale getirerek geleneksel kamu yönetim anlayışını kökten değiştirmeye çalışmaktadır (Nohutçu ve Balcı, 2003). Böylelikle biri kamunun yönetildiği, diğeri ise kamunun yönettiği kamu yönetimi şeklinde ortaya iki olgu çıkıyor. Bu iki anlayışı Çizelge 2.2. daha iyi özetlemektedir.

Çizelge 2.2. “Kamunun Yönetildiği” ve “Kamunun Yönettiği” Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması

<i>Kamunun Yönetildiği Kamu Yönetimi</i>	<i>Kamunun Yönettiği Kamu Yönetimi</i>
Weberyen	Post-modern
Yöneten	Yönlendiren
Hiyerarşik	Yatay ve Düz
Merkeziyetçilik	Yerinden Yönetim
Yukarıdan Aşağıya	Katılımcı, Birlikte
Katı	Esnek
Statik	Dinamik
Gizli, Kapalı	Şeffaf, Açık
Sorgulanamayan	Sorgulanan
Yasal, siyasal hesap veren	Yönetsel hesap veren
Kırtasiyeci	Elektronik
Hantal	Etkin
Savurgan	Verimli
Kıskanan	Paylaşan
Sonuç odaklı	Süreç ve sonuç odaklı
Geciken, erteleyen	Hızlı, zamanlı
Performansı dikkate almayan	Performans yönetimine dayalı
Reaktif	Proaktif
Seyirci	Önleyici
Teknik rasyonel	Tözsel (substantial) rasyonel
Bürokrasi odaklı	Vatandaş odaklı

Kaynak: Nohutçu A.ve Balcı, A. (2003).Kamu Yönetiminin Yeni Perspektif ve Dinamizmi: Kamunun Yönetilmesinden "Kamu"nun Yönetmesi Anlayışına Doğru. Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık K. Öztürk, Bayram Coşkun (Ed.) Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Seçkin Kitabevi

Çizelge 2.2’de belirtilen, birçok faktörün de etkisiyle ortaya çıkan “yeni yönetim anlayışı” kamu yönetimine getirdiği birçok kavram olmasına karşın iki konu önemlidir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011):

- kamu hizmetini geliştirmeye yönelik düşünce ve uygulamalar
- kamu yönetiminin sosyal sorumluluğu

Bu anlayış etkinlik, verimlilik, tutumluluk ve kalite gibi kavramlar, hizmet odaklı reformları anlatmakta kullanılırken geleneksel yönetim şeklinde sorumluluk mekanizmalarının yetersizliğinden hareketle, yönetim, hesap verebilirlik, saydamlık, vatandaş memnuniyeti gibi kavramları esas alarak yeni bir bakış açısının önemini vurgulamaktadır.

Kamu yönetiminin yönetim şeklinin değiştiği ve toplumsal aktörlerin rolünün arttığı, merkezi yönetimlerin zayıfladığı, geleneksel yönetim-iktidar modelinin sarsılması vb. tartışmaların dinamik alanı yönetim kavramı içinde ele alınmaktadır. Kamu yönetimi içinde sıklıkla kullanılan bir kavram olarak yönetim ilk kez Dünya Bankası’nın hazırladığı bir raporda alanyazına “iyi yönetim” kavramıyla girmiştir. Kavram olarak yönetim, kamu yönetimi bağlamında en az altı değişik anlamda kullanılmaktadır. Minimum devlet olarak yönetim, şirket yönetimi, yeni kamu işletmeciliği olarak yönetim, sosyo-sibernetik sistem olarak yönetim, kendiliğinden organize olan ağlar şeklinde yönetim ve iyi yönetim kullanımlarında, genel olarak yönetimin bir yönetim modeli olduğu ortak anlayışı mevcuttur (Coşkun, 2003).

Dünya bankasının hazırladığı aynı raporda daha sonraki en yaygın kullanım biçimi olan “iyi yönetimin (good governance)” bir ülkenin işlerinin yönetimi için siyasi güç kullanımı şeklinde tanımlanmıştır. Ana unsurlar ise şu şekilde sıralanmıştır (Celep ve Öztürk, 2009; Woods, 2000; Coşkun, 2003) :

- Hesap verebilirlik, Saydamlık
- Etkin işleyen bir hükümet
- Sivil toplumun kararlara etkin katılımını sağlama

- Uyumlu ve bütünlük politikalar üretmeye dikkat etme
- Hukuk kurallarına uygunluk
- Bağımsız yargı sisteminin varlığı

Bu tanımlamadan sonra değişik kuruluşlar yönetişimi kendilerine adapte etme yoluna gitmişlerdir. Bu kuruluşların kendilerine özgü ortaya koydukları yönetim kavramlarının bazı ortak noktaları da bulunmaktadır. Bunlar sivil toplumun ekonomik ve sosyal hayata katılımı, hukuk devleti, basın ve ifade özgürlüğü, yönetimde açıklık ve şeffaflık, hesap verebilirlik gibi ilkelerdir. Kamu yönetimi alanını derinden etkileyip gelenekselliğin yerine post-modern bir söylemi getirmeye çalışan yeni kamu yönetimi anlayışının bu ilkeler arasındaki sürükleyici faktörü, yönetimin etkinlik ve etkinliğine ulaşabilmek için hesap verebilir kılınmasıdır (Balci, 2003; Humphrey vd.,1993; Gray vd.).

Etkililik ve etkinlik için bir araç konumundayken bir amaç haline dönüşen hesap verebilirlik başta Amerika'da ve artan şekilde Avrupa'da da iyi yönetişimin bir simgesi olarak görülmektedir. Kavram, güçlü kurumların kendi ortaklarına/takip edenlerine karşı cevap verebilir olmasını sağlayan mekanizmaya dönüşmüştür (Bovens, 2006; Woods, 2000).

Yeni Yönetim Anlayışı, hesap verebilirlik konusunda geleneksel yönetim düşüncesinden farklı düşünmektedir.

- Performansa ve sonuçlara vurgu yapar. Geleneksel anlayışın iş görme biçimlerini ve süreçlerini, etkin ve verimli yönetim anlayışının önünde bir engel olarak görür.
- Sonuçlara dayalı hesap verebilirliğin, piyasa mekanizmaları ve müşteri memnuniyeti vasıtasıyla sağlanabileceğini düşünür.
- Çalışanlara güven duyulmasının ve onlara gerekli yetkilerin aktarılmasının yararlı olduğuna inanır. Kamu yönetiminde güven ortamının geliştirilmesinin önemine inanır, güvensizliğin hem çalışanları ve hem de halkı yorduğunu, bürokratik süreçleri artırdığını ve işlerin yürütülmesini hantallaştırdığını savunur.
- Açık bir sistemi, kuralların ve süreçlerin azaltılmasını, çalışanların yetkilendirilmesini, hiyerarşik yapının daha basık ve sade olmasını,

kurumların sadece kurallarına değil, misyonlarına ve hedeflerine de bağlılığını, kamu yöneticilerinin bürokratik mekanizmalara ve siyasal liderliğe karşı sorumluluğun yetersizliğini ve topluma karşı sorumluluk taşımasının önemini, performansa ve müşteri memnuniyetine dayalı hesap verebilirliği savunur ve son olarak güvene dayalı yönetim kültürünün geliştirilmesinde etik değerlere önem verir (Eryılmaz, 2010).

Özetle bu yeni anlayışın paradigmatik bir değişim getirdiğini söylemek mümkündür. En önemli değişiklik ise işlem odaklılıktan sonuç odaklı bir yapıya değişimi getirmesidir. Yeni anlayışın anahtarlarından biri olarak hesap verebilir olma kavramının ilişkili olduğu diğer kavramları ve türlerinin de ele alınması burada yerinde olacaktır.

Hesap Verebilirlik ile İlgili Kavramlar

Hesap verebilirlik ile ilgili birçok tanımın yapılmasını Acar, Guo ve Yang (2009) dört faktörde toplamıştır. Bu faktörlerden biri de kavramın demokrasi, meşruiyet, cevap verebilir olma, yönetime vatandaş katılımı, etik, sorumluluk, liderlik, politik ve örgütsel kontrol ve reformlarla benzer tartışmaların arasında bulunmasıdır. Böylelikle kavramı tam olarak tanımlamak güçleşmektedir. Bu bölümde hesap verebilirliğin etkileşimde olduğu birkaç kavram açıklanmaya çalışılacaktır. Kavramsal olarak hesap verebilirlik ile sözü edilen bu kavramlar birbirlerinden farklı anlamları içerseler de çoğu zaman bu kavramların birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan terimler olduğu söylenebilir (Acar, Guo ve Yang, 2009).

- **Sorumluluk (Responsibility):** Tetlock ve Boettger (1989) sorumluluğu en eski hesap verme mekanizmalarından birisi olarak ifade etmiş, hesap vermeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sorumluluk, kişinin kendi söz ve eylemlerinin veya kendi yetki alanına giren davranışlarının sonuçlarını üstlenmesidir (Pehlivan, 2003). Bireylerin veya örgütlerin sonuçlarla yüzleşmelerini gerektirir. Hesap verebilir olma sorumlulukların yerine getirilmesi, üstlenilmesi, sorumluluklar karşısında cevap verebilme bağlamında sorumlulukla ilişkilidir. Sorumluluk, faaliyetlere yön verebilme, takdir yetkisini kullanabilme yetkisini içerirken, hesap verebilirlik, yerine getirilen faaliyetleri kontrol edebilme gücü olmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011; Balcı, 2003).

- **Yükümlülük (Liability):** Yapılması zorunlu olan iş veya bir işi yapma zorunluluğu olarak ele alınabilir. Bu bağlamda hesap verebilirlik inisiyatifte bırakılmış bir durum değildir. Birinin çoğunlukla kendi eyleminin veya bazen başka birinin eyleminin sonuçlarını üstlenmektir (Cendon, 2006). Böyle olunca kurumun ya da kişinin kendi çevresiyle olan hizmet ilişkisinde iletişim süreçleri, hesap verebilir olmasını ortadan kaldırmaz (Acar, 2002).
- **Saydamlık (Transparency):** Bilgi toplama ve bunu kamu denetimi için ulaşılabilir hale getirme durumu. Örgütsel performansa ulaşmada en önemli araç olarak saydamlık, hesap verebilirlik için anahtar role sahiptir. Uygulamada saydamlık, bürokratların düzenli eleştiri ve sorgulamanın öznesi olmasını gerektirir. İddia edilen yanlışlar ya da algılanan hatalar araştırılmalı ve açıklanmalıdır (Koppell, 2005).
- **Kontrol Edilebilirlik (Controllability):** Kontrol edilebilirlik hesap verebilirliğin; saydamlık, sorumluluk, yükümlülük gibi üç sabit boyutunun üzerinde yapılır. Hesap verebilirliğin baskın algısı, “kontrol” çevresinde döner. Eğer X, Y'nin davranışını teşvik ederse X'in Y'yi kontrol ettiği söylenir ve Y, X'e hesap verebilir (Koppell, 2005). Hesap verebilirlik bir ölçüye kadar kontrol mekanizmasının bir parçasıdır. Ancak bazı durumlarda hesap verebilirlik kontrolün bir aracı olmaktan daha fazla anlamlar taşıyıp dışsal kontrol ile eş anlamlı kullanılmaktadır (Mulgan, 2000).
- **Cevap Verebilirlik (Responsiveness):** Cevap verebilirlik kamu gücünün vatandaşların istek ve arzuları doğrultusunda kullanılmasının araçlarında biridir. Bilgi ve belge alışverişinin önemli olduğu bir durumdur. Gerekçelendirebilme önemlidir. Karar ve eylemlerde sebeplerin açıkça ortaya konulmasıdır (Ebrahim, 2010, Mulgan, 2000).

Hesap Verebilirlik Türleri

Konuya ilişkin yapılan alanyazın taramasında hesap verebilirliğin çok çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bürokratik, yasal, profesyonel ve politik olmak üzere dört çeşit hesap verebilirlik türü bulunmaktadır (Romzek ve Dubnick, 2000). Benzer bir sınıflandırma da idari, yasal, siyasi, profesyonel ve etik hesap verebilirlik, kimi zaman da siyasi, idari, profesyonel ve demokratik hesap verebilirlik olmak üzere dört açıdan ele alınmıştır (Cendon, 2006). Mali konularda

hesap verebilirlik, adalet konusunda hesap verebilirlik ve performans için hesap verebilirlik olarak içerik bakımından da üç şekilde incelenmiştir (Behn, 2001).

Araştırmada ise hesap verebilirlik ilişkisinin farklı yönlerini ortaya koymak için cevaplanması gereken üç önemli soru bulunmaktadır: “Kim hesap verecek?”, “Kime hesap verecek?”, “Ne için hesap verecek?” sorularının cevapları kavramın boyutları hakkında bize daha açıklayıcı bir fikir verecektir. Cevaplar çerçevesinde de hesap verebilirliğin, hesap verenler, hesap verilenler ve hesap verebilirliğin konusu olmak üzere üç boyutu bulunduğu söylenebilir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Kimin hesap vereceği konusu örgütsel hesap verebilirlik, hiyerarşik hesap verebilirlik ve bireysel hesap verebilirlik olarak değerlendirilebilir.

- Örgütsel hesap verebilirlik: Bir bütün olarak örgütün hesap vermesidir. Örneğin bir kamu kurumunun yerine getirdiği eylem ve işlemlere karşı mahkemeler karşısında hesap vermesi, örgütsel hesap verebilirlik kapsamında değerlendirilebilir.
- Hiyerarşik hesap verebilirlik: İki boyutu bulunmaktadır. Hesap verecek olanlar açısından ele aldığımızda, her bir astın, kendisinden yukarıda yer alanlara hesap vermesi kastedilmektedir.
- Bireysel hesap verebilirlik: Yerine getirdiği faaliyetlerden dolayı birey olarak hesap verilmesi kastedilmektedir.

Hesap verebilirliğin ikinci boyutunu ise kendilerine hesap verilecek olanlar oluşturmaktadır. Bu boyut siyasi hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, yargıya karşı hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve toplumsal hesap verebilirlik olmak üzere beş düzeyde incelenebilir.

- Siyasi hesap verebilirlik: Meşruiyetini halktan alan ve halkı temsil eden siyasi kişi ve organlara karşı hesap vermek anlamını taşımaktadır.
- Yönetsel hesap verebilirlik: İdarenin kendi içinde yer alan kişi, kurum ya da organlara hesap vermesi olarak tanımlanabilir. Bu açıdan yönetsel hesap verebilirliğin ilk boyutunu hiyerarşik hesap verebilirlik oluşturmaktadır.
- Yargıya karşı hesap verebilirlik: Hem bireysel olarak kamu görevlilerinin hem de örgütsel açıdan kamu kurumlarının yargı organlarına karşı hesap

vermesidir. Yargısal hesap verebilirlik, kurumların ya da bireylerin faaliyetleri üzerindeki denetimin derecesi bakımından nihai ve dış kaynaklı bir hesap verebilirlik türüdür (Romzek ve Dubnick, 2000).

- Profesyonel hesap verebilirlik: Giderek daha teknik bir hal alan kamu hizmetlerinin sonucu ortaya çıkmıştır. Belirli alanda uzmanlaşmış kamu örgütlerinin, kendi uzmanlık alanlarına ilişkin konularda hesap verebilirliğini sağlamayı amaçlamakta ve teknik bilgi sahibi ve profesyonel organlara karşı hesap verebilirliği sağlayacak mekanizmaları içermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hesap verebilirlikleri burada ele alınabilir.
- Toplumsal hesap verebilirlik: Hükûmet dışı örgütlerle vatandaşlar, hem kamu politikalarının belirlenmesinde, hem de kamusal hesap verebilirliğin sağlanmasında etkili olan aktörlerin başında gelmektedir. Herhangi bir kamu kurumu ya da bireysel olarak kamu yöneticileri, birçok konuda kamuya açıklama yapmak konusunda kendilerini zorunlu hissetmektedirler (Bovens, 2007). Teknolojinin gelişmesi yönetimleri daha da saydam ve cevap verebilir kılmaktadır.

Hesap verebilirliğin üçüncü ve son boyutu olarak da ne için hesap verileceğidir. Hukuki hesap verebilirlik, mali hesap verebilirlik, performans hesap verebilirliği ve etik hesap verebilirlik olarak bu boyutta değerlendirilebilir.

- Hukuki hesap verebilirlik: Kamu görevlilerinin hesap vermesi gereken en temel konulardan birini oluşturmaktadır. Kamu görevlileri öncelikli olarak belirlenmiş yasal düzenlemelere uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.
- Mali hesap verebilirlik: Kurum ya da kişinin sorumlulukları dâhilinde bulunan kaynakları rasyonel kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Behn, 2001).
- Performans için hesap verebilirlik: Eylemlerin önceden belirlenen amaçlara ve hedeflere uygun olarak ne derecede etkin ve verimli biçimde yerine getirildiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.
- Etik ilke ve değerler için hesap verebilirlik: İdari devletin gelişmesi ve kamu yöneticilerinin takdir yetkisinin genişlemesi sonucunda, profesyonel açıdan dürüstlüğü sağlamak ve kamu gücünü kullananların davranışlarına bir takım

standartlar getirmekle ilgili bir hesap verebilirlik türüdür. Günümüzde kamu yöneticilerinin aldığı kararlar ve yerine getirdiği faaliyetler için taşıdığı sorumluluk; sadece hukuki, mali, siyasi, idari değil, aynı zamanda etik ilke ve standartlarla da ilgilidir (Dubnick, 2003).

Hesapverebilirlik türlerini farklı farklı ele alan çalışmalar mevcut olmasına karşın açıklayıcı olması açısından hesap verebilirlik “Kim?”, “Kime?”, “Ne için?” gibi üç anahtar kelime üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çizelge 2.3.’e bakıldığında ise konu hakkındaki kavramsallaştırmasına yer verilmiştir.

Çizelge 2.3. Hesap Verebilirlik Türleri ve Özellikleri

	<i>Siyasal Hesap verebilirlik</i>	<i>Yönetmel Hesap Verebilirlik</i>	<i>Profesyonel Hesap Verebilirlik</i>	<i>Demokratik Hesap Verebilirlik</i>
Temel Çalışma İlkesi	Hükümetin benimsediği siyaseti ve programı izleme	Yasal olarak koyulan kural ve prosedürlere tam uyarak çalışma	İşin pratiği ve teknik kurallarına tam uyarak çalışma	Toplumun bütünü veya sosyal grupların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak çalışma
İçsel Hesap Verebilirlik “Kime”	•Üst siyasi yetkiliye	Üst siyasi yetkiliye, Üst yönetimle ilgili organ ve yetkiliye	Üst profesyonel organ veya yetkiliye (Teknik değerlendirme) •Üst yönetimle ilgili organ veya yetkiye (Yönetmel değerlendirme)	
Dışsal Hesap Verebilirlik “Kime”	Parlamento	Kontrol ve denetimin dışsal organları, •Temel olarak vatandaşlar, •Adalet mahkemeleri	Kontrol ve denetimin dışsal organları (teknik veya yönetmel)	Sosyal gruplar Toplumun bütünü
Ana konu	Yönetimle ilgili performans sonuçları	Yönetimle ilgili aktiviteler tarafından takip edilen prosedür ve kurallara uyma	Profesyonel kuralların ve pratiklerin takibi Profesyonel performans sonuçları,	Yönetimle ilgili performans sonuçları
Kriter	Siyasi Kriterler, Teknik veya objektif kriterler	Resmi Kriterler: Koyulan prosedür ve kurallara uyma	Profesyonel Kriterler: İşin koyulan pratik ve kurallarına uyma	Yönetimle ilgili performansın sosyal etkileri

Kaynak: Cendon, A. B. (2002). *Accountability and Public Administration: Concepts, Dimensions, Developments*. <http://unpan1.Un.org/intrdoc/groups/public/documents/unpann006506.pdf>

Çizelge 2.3. Hesap Verebilirlik Türleri ve Özellikleri (Devamı)

	Siyasal Hesap verebilirlik	Yönetmel Hesap Verebilirlik	Profesyonel Hesap Verebilirlik	Demokratik Hesap Verebilirlik
Mekanizmalar	İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları (içsel sorumluluk) Parlamentonun kontrol mekanizmaları (Dışsal sorumluluk),	İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları, Dışsal denetim ve kontrol mekanizmaları, Yönetmel iddialar Yargısal prosedürler	İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları (teknik veya yönetimle ilgili) Dışsal denetim ve kontrol mekanizmaları (teknik veya yönetimle ilgili)	Vatandaşların katılım mekanizmaları, Kamuoyu ve medyanın ifade araçları,
Sonuçlar	Siyasi eleştiri veya takdir İstifa ya da görevden çıkarma	Yönetimle ilgili aktivitelerin revizyonu Görevliye ceza veya takdir Vatandaş tazmin etme	Görevlendirilen kişiyi cezalandırma veya takdir etme	Yönetimle ilgili çalışmaların benimsenmesi, Yönetimle ilgili kararların revize edilmesi, Yönetimle ilgili performansın demokratik meşrulaştırılması

Kaynak: Cendon, A. B. (2002). Accountability and Public Administration: Concepts, Dimensions, Developments. <http://unpan1.Un.org/intrdoc/groups/public/documents/unpann006506.pdf>

Çizelge 2.3.'e göre siyasal, yönetmel, profesyonel ve demokratik hesap verebilirlik şeklinde ele alınan hesap verebilir olma türlerinin ana konuları kamu yönetimi ile ilgili olmakla beraber temel çalışma ilkeleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bunun yanında temel konuda yani performansların sonuçları ile hesap verebilir olma yönü aynı görünmektedir. Kriterlerin değişmesi, bu kriterlere göre işleyen mekanizma sonucu bireyler ya da kurumlar farklı şekillerde hesap vermektedirler.

2.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik

Eğitime ilişkin beklentilerin ne/neler olduğunun yıllar içinde, ülkelere göre ve tarafların beklentilerine göre, yaşantı, kültür ve diğer faktörlere göre değişmesinden, eğitime dair sonuçların sayısallaştırılamamasından, tüm sonuçları değerlendiren bir sistemin kurgulanamamasından kaynaklı olarak eğitimde hesap verebilirlik modelleri kurgulamak oldukça zordur. Bununla beraber eğitim sisteminin esas öğelerinden okulun etkili olması hesap verebilir olmasına bağlanmış ve diğer özellikleri de şu şekilde belirtilmiştir (Hopkins, 2001):

- Paylaşılan vizyon ve hedefler
- Amaçlı öğretim
- Öğrenen örgütler
- Teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı
- Mesleki liderlik
- Öğretme ve öğrenmeye odaklanma

Eğitim ve hesap verebilirliğin tarihsel arka planında farklı açılardan ele alındıkları görülmektedir. 1900'lü yıllar daha çok öğretmenler ve sınıf içi öğretim süreçleri ile öğrenci sorumluluğu olarak hesap verebilirlik 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).

Genel olarak hesap verebilirliğin özelde de eğitimde hesap verebilirliğin belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin rapor/bilgi verilmesi olarak görüldüğü söylenebilir. Konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında ise kurumda ya da okulda cereyan eden olaylar, yaşananlar hakkında yöneticilerin, öğretmenlerin vd. çalışanların yaptıklarının hesabını vermesi şeklinde düşünülebilir. Bu bağlamda hesap verebilirlik devletin veya eğitimden etkilenen/etkileyen tarafların okullar ve eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlamayı amaçlayan bir süreçtir (Rothmann, 1995; akt Newmann, King ve Rigdon, 1996).

Özellikle 1970'lerin sonlarından bu yana devletlerin ilgisini çeken konulardan biri olarak hesap verebilirlik (MacBeath, 2009, akt. Gedikoğlu ve Kalman, 2014), öğrenci başarısına odaklanmış, öğrencilerin belirli alanlarda elde ettikleri sınav sonuçları ve okulların belirlenen performans göstergelerine ulaşma düzeyleri üzerinde durmuştur. Öğrencilerin akademik kazanımlarının ön plana çıktığı, öğrenci durumları 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).

Garn ve Cobb (2001) çalışmalarında hesap verebilirliği Levin (1974)'in performans raporlama, teknik, politik ve kurumsal süreçler, Darling-Hammond (1989)'ın yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa olarak, Kirst (1990)'ün ise gözlemlenebilirlik, standartlara ve düzenlemelere uyum, teşvik sistemi, kontrol kaynağının değiştirilmesi olarak farklı şekillerde tanımlandığını ortaya koymuşlardır.

Eğitimde hesap vermenin üç ayağı vardır. Bunlar; standartlar, değerlendirmeler ve sonuçlardır (Sirotnik, 2004). Sınav sonuçları okulların performanslarının belirlenmesinde kullanılan en önemli araçlardır. Başka bir ifadeyle, öğrenci performans ölçümlerine göre okulların performansları da değerlendirilir (Figlio ve Loeb 2011; Schmidt 2009). Farklı ülkelerde amaçların gerçekleşme durumuna göre, başarılı okullar ödüllendirilirken; başarısız okullar cezalandırılır. Bundan dolayı hesap verebilirlik daha çok bir denetleme mekanizması olarak işlev görmektedir.

Eğitimde hesap verme ile ilgili modellere bakıldığında başlangıçta bürokratik ya da kural koyucu doğaya sahiplerdi. Hesap verme hareketi, kurallardan sonuçlara ve performans standartlarına odaklanmaya doğru değişme göstermiştir. Birçok Avrupa ülkesinde öğrencinin bir sonraki eğitim düzeyine geçmesine ilişkin olarak sınavlar uygulanmaktadır. Bütün bu sistemler öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler konusunda ve kendilerinden beklenen performans düzeylerine ilişkin açık tanımlamalara dayalıdır. Bu da sistemin uluslararası bir hale geldiğini göstermektedir (Anderson, 2005). Nitekim Birleşik Krallık ve Şili'de, 20 yılı aşkın süredir merkezi raporlama yapılmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde, Latin Amerika'da ulusal değerlendirme sistemleri ve benzer raporlama sistemleri kullanılmaktadır.

Reeves'e (2004) göre öğrenci başarısı ön plana çıkmasının yanında alternatif bir sistem olarak bütüncül/holistik yaklaşım öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, bölge yöneticilerini, sivil toplum kuruluşlarını ve diğer toplum üyelerini de kapsar.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin aldıkları kararlarda şeffaf olması, kullanılan stratejilerin üst yönetimle ve toplumla paylaşımları gibi konular da önemlidir. Bu açıdan eğitimde hesap verebilirlik sınav sonuçlarından daha fazla şeyi ifade etmektedir. Sorumluluk, cevap verebilirlik (Hatch, 2013) ve şeffaflık hesap verebilirliği oluşturan temel bileşenler olarak kabul edilebilir.

Newmann, King ve Rigdon (1997) eğitim için hesap verebilirliği eğitime katılanların (öğrenci, aileler, eğitimi yönetenler vb.) amaçlarının, istek ve beklentilerinin karşılandığı bir süreç olarak ele almış ve okul hesap verebilirlik sistemi için en azından dört hususun önemli olduğunu belirtmişlerdir.

- Örgütün performansı hakkında bilgi (test sonuçları gibi)
- Performansın başarı derecesini ya da kalitesini belirleyecek standartlar
- Başarı olma/olmama durumlarına göre elde edilecek sonuçlar (ödül veya yaptırım)
- Performansı değerlendirecek bir yapı (müfettişler gibi)

Günümüzdeki eğitsel reformların ana özelliği, standart oluşturmaktır. İçerik standartları alana göre değişmekte olup, ana kriter standartların ölçülebilir olmasıdır. Performans standartlarında ise kriter “ne derece iyi olmak yeterli?” sorusudur. Başarı standartlarının dört önemli gerekliliği vardır. Bunlar; kesinlik, dünya çapında yüksek seviye, oldukça az sayıda düzey, belirli bir gruba değil her öğrenciye yüksek standart uygulanması olarak özetlenebilir (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001).

Özellikle Türkiye gibi eğitimde hesap verebilirlikle ilgili olarak yasal düzenlemelerin bulunmadığı ülkelerde, öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarının yanı sıra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin davranışlarının, eylemlerinin, kararlarının ve stratejilerinin incelenmesi hesap verebilirlikle ilgili önemli ipuçlarının elde edilmesine katkı sağlayabilir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014).

Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri

Eğitim alanında temel olarak üç tür hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar, kurallara (mevzuata) uyumluluk, meslek normlarına bağlılık ve sonuçlara dayalı çalışmadır.

- Yasal yönetsel düzenlemelerle eğitim sistemi içindekilerin eylemlerine ilişkin sorumlulukları vardır.
- Mesleki normlara bağlılıkta, hesap verme eğitim işinin bir meslek olarak kabulüne dayanır. Ülkeler kendi eğitim standartları doğrultusunda eğitimciler standartlara göre meslektaşlarına hesap vermektedirler.
- Sonuçlara göre hesap vermede ise eğitimciler öğrencilerin öğrenme sonuçlarına göre hesap vermektedir. Özellikle bazı ülkelerde sonuçlara bağlı hesap verebilirlik uygulamaları yasalar aracılığıyla da güçlendirilmiştir.

Eğitimde hesap verebilirlikte üç kıstas önemlidir (Linn, 2000). Bunlar;

- içerik standartlarının rolü,
- bütün öğrenciler için yüksek ve normal başarı standartları ve standart hedefleri
- hesap verebilirlik modelinin geçerliliği

Hesap verebilirliği eğitim için genel anlamda ele alırsak eğitim sürecinde paydaşların bir bütün olarak önceden belirlenmiş ölçütlere göre kendi performanslarından sorumlu olması ve performans sonuçlarına göre bazı yaptırımlarla da karşılaşmasıdır. Bu sistem oluşturulurken de aşağıdaki bazı problemler ortaya çıkabilir (O'Day, 2002).

1. **Okul ile bireyler arasındaki ilişki:** Okul sistemi düzenlemelerin odağı olduğundan, düzenlemenin bir unsuru olan bireyleri de yapılan faaliyetlerden uzak değildir. Okul hesap verebilirliği tanımlanan anlamıyla bir müdahaleyi, denetlemeyi ve değişimi hedefler. Bireylerin hem birbirleri hem de grup beklentilerinin örtüşmesi gerekmektedir. Burada asıl soru nasıl bir okul hesap verebilirlik sistemi yapılan düzenlemeleri grup seviyesinden bireysel boyuta taşıyabilir?
2. **Dış kontrol- iç faaliyetler ilişkisi:** Hesapverebilirlik sistemleri kurumu dıştan denetler. Hesapverebilirlik yaklaşımları okulun içinde neler olduğu ile ilgilenmektedir. Bu da dış kontrolün okulun içindekiler hakkında politika yapma etkisini arttırmaktadır. Temel sorun okul içi eğitim süreciyle dış ve iç kontrol kaynakları arasındaki problemdir.

3. **Okul ve gelişimi için bilgi:** Bu problem ise okul gelişimi için bilginin rolü ve doğasıyla ilgilidir. Örneğin okul toplumunu öğrenci test puanlarıyla bilgilendirmek bir bilgi paylaşımıdır. Okul hesap verebilirlik uygulamalarının varsayımında da sınav sonuçları öğrencilerin gelişimlerini gösteren bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Fakat nasıl bir bilgilendirme süreci okul gelişimini arttırır?

Hesap verebilirliğin desenlenişinde hesap verilecek konular, kimin hesap vereceği, kime hesap verileceği gibi sorular oldukça önemlidir. Kim sorumlu ve kime karşı sorumludur. Bunlar; politika yapıcılar, maddi kaynak sağlayıcılar, hükümet organları, eğitim yetkilileri, yerel okul yönetim örgütleri, okul personeli veliler, öğrenciler, genel halk, sivil toplum kuruluşları ve özel ilgi grupları ve benzerleridir (Heim, 1996)

Eğitimde Hesap Verebilirlik Türleri

Genelde araştırmalarda hesap verebilirliğin ne olduğu, türleri arasındaki farkların ortaya konması yoluyla açıklanmaya çalışılır. Alanyazındaki çalışmalar okul hesap verebilirliğini kimin ve ne için hesap vereceği sorularıyla anlam bulmaktadır. Okul hesap verebilirliğinin ve yapılan düzenlemelerin amacı eğitim ve öğretimi geliştirmektir.

Burgess (1992;Akt. Kubow ve Fossum, 2006) eğitimle ilgili hesap verebilirlikte yedi boyut tanımlamıştır:

- Politik hesap verebilirlik, seçilmiş resmi eğitim görevlileri ile onlara hizmet veren öğretmenler arasındaki ilişkilerin oluşumunda uygulanmaktadır.
- Profesyonel hesap verebilirlikte öğretmenler diğer öğretmenlere bağıdırlar. Çünkü öğretmenlerin çabuk kavrama ve uyum sağlama becerileri toplumun öğrenmenin doğasına ilişkin algılarını biçimlendirmektedir. Mesleği aynı olan bireylerin mesleklerini gerçekleştirirken belli davranış kalıplarına uymaları beklenir.
- Finansal hesap verebilirlik okulların finansal yöneticilerinin, okul harcamaları ile ilgili kurum yöneticilerine hesap vermelerini sağlar.
- Yönetimdekiler, yönetim kurulundakilere yönetsel olarak hesap verirler.
- Sözleşmeli hesap verebilirlik, çalışanların işlerine resmi bağlılıkları ile ilgilidir (çalışma koşulları, hizmet zamanları ve diğer özel görevleri...)

- Yasal hesap verebilirlik, zorunlu eğitim yasasına uygun olmalıdır ve aileleri çocuklarının eğitimi için sorumlu tutar.
- Aileler ve öğrenciler kişisel sorumlulukları ile topluma hesap vermelidirler. Dışsallıkları nedeni ile öğrencilerin bütün potansiyelini gerçekleştirmeleri için harcanan para karşılığında kişiler gerekli dönüşü sağlamalıdır.

Etik hesap verebilirlikte ise doğru-yanlış, görev-yükümlülük konuları irdelenir. Öğretmenlik için, profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili ve adil kullanımı birer hesap verebilme araçlarıdır (Aydın, 2006; Normore, 2004).

2.4. Okulda Hesap Verebilirlik

Okullarda hesap verebilirlik sisteminin desenlenmesi, aşağıdaki sorulara verilen cevaplarla şekillenebilir(Lingenfelter, 2001):

- Hesap verebilirlik sisteminde, eğitim sisteminin bireyler ve toplum için arzuladığı nedir?
- Hangi kriter ve sonuçlar temel değerlerin ölçümünde etkilidir?
- Kim, kime karşı sorumludur?
- Hangi araçlarla hesap verilecektir?

Okulun hesap verebilmesi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve bir bütün olarak okulun, belirli performans ölçütlerine göre değerlendirilmesi ve herkesin kendi performansından sorumlu tutulması, performans değerlendirmesine göre bazı yaptırımlarla karşılaşması ya da ödüllendirilmesidir (Duke ve diğerleri, 2003; akt. Kantos, 2010).

Okul hesap verebilirliğine farklı açılardan yaklaşmak mümkündür. Levin (1974) hesap verebilirliği birbirinden nispeten bağımsız olan dört süreç olarak tanımlamıştır:

- Performans raporlama süreci: Sınavlar ve benzeri sonuçlarla okul performansının raporlanması ve bilgi olarak okul değerlendirilmesinde paydaşlara sunulmasıdır.

- Teknik süreç: Hedefler doğrultusunda eğitime dolayısı ile okullara ayrılan madde ve insan kaynaklarının ve diğer faktörlerin bu hedefleri ne ölçüde karşılayabileceğini inceler. Bu yaklaşımın amacı okulların verimliliğinin ve etkililiğinin geliştirilmesidir. Kaliteye önem verir.
- Politik süreç: Genel amaçlar ve hedefler doğrultusunda kime hesap verileceği sorgulanır. Burada önemli nokta paydaşların farklı düşünce yapılarının vb. farklılıkların olması bazen ortak amaçların oluşmasında sıkıntıların doğmasına sebep olabilir.
- Kurumsal süreç: Bu kavram ülkede eğitimin tanımlandığı ve sağlandığı şekliyle bir meşrulaştırma sürecini içerir. Bu yönde eğitim sistemindeki profesyonellerin (okul yöneticisi, öğretmenler) okullaşmanın yönetebileceği daha iyi bir topluma ilişkin görüşleri yansıtılır.

Okul hesap verebilirliğine bakıldığında öğrencinin öğrenmesi sorunu daha çok öğrencilerin test sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerin yapılmasını arttırmıştır. Bunun gibi politikaların sonuçlarına bakıldığında da eleştirildikleri görülmektedir. Bu bakımdan ne için, kime ve hangi araçlarla okullar hesap verebilir kılınmalıdır? soruları önem kazanmaktadır (Jones, 2004).

Okul hesap verebilirlik modellerine bakıldığında farklı modeller ortaya konmaktadır. Ancak bu çalışmada ise dengeli hesap verebilirlik modeli (Jones, 2004) üzerinde açıklama yapılarak okul hesap verebilirliği anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Açıklamalar şu dört alan üzerinde yapılmaktadır:

- öğrenci öğrenmesi,
- öğrenme fırsatları,
- öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk,
- gelişme ve iyileşme için örgütsel kapasite

Bu alanlara baktığımızda okullar şunlar hakkında hesap verebilir olmalıdır (Jones, 2004):

- öğrencilerin fiziksel ve duygusal sağlığı,
- öğrencilerin öğrenmesi,

- öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi,
- fırsat eşitliği ve adalet,
- geliştirme ve iyileştirme.

Öğrencilerin öğrenmesi veya akademik başarısı yönelik hesap verebilir bir sistemi kurmak ilk olarak değerlendirme sistemini gerektirir. Bu sistem ise öğrenci öğrenmesine yönelik, ilgili öğretim programını ele alan, sadece bilginin ifade edilmesi ya da temel becerilere ilişkin değil, öğrenme uygulamaları ve düşünme becerilerine ilişkin, çoklu değerlendirmeyi ele alan, farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek bir değerlendirmeyi gerektirmektedir (Jones, 2004). Bu konuda öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenci başarı veya öğrenme durumlarının değerlendirilmesi hesap verebilirlik sistemlerini kullanan ülkelerde uzun süreden beri kullanılmaktadır. Ancak bu değerlendirmelerde bazı problemler ortaya çıkabilir. Sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına dayalıdır. Kısaca öğrencinin değerlendirilmesine dayalı hesap verebilirlik anlayışının olumsuz etkilerini kaldırmak için tek bir sınav ile değerlendirme yapmamak, çoklu değerlendirme göstergeleri kullanmak, okuldan okula başarı oranlarına değil, yıldan yıla gösterilen başarı oranları üzerine odaklanmak gerekir (Hesapçioğlu, Bakioğlu, Baltacı, 2001).

Öğrenme fırsatları için öğrenci performansının artırılmasında şu koşulların sağlanması önemli bulunmaktadır (Jones, 2004). Bu konular;

- bütün öğrenciler için eşit ve adil öğrenme imkânlarının oluşturulması,
- eşit ve adil kaynak aktarımı,
- nitelikli öğretmen temin edilmesi,
- eşit, adil uygun ve yeterli eğitsel araç-gereçler, öğrenme ortamları,
- bilgiye ulaşma imkanları, profesyonel öğretme koşulları, başarı için baskı, mesleki standartlar dâhilinde öğrencilere adil, insanca davranış, ve bunların geleneksel yöntemlerin dışındaki enstrümanlar aracılığıyla yapılması,
- öğretmeni geliştirmeye ve özendirmeye dönük, çok çeşitli yöntemlerle değerlendirme yapılması,

- demokratik bir eğitim ortamının varlığı

Öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk bağlamında ailelerin eğitimdeki rolünü yönetici, müşteri ve eğitimci aile olarak Taylor (1997,akt. Kantos, 2010) üçe ayırmıştır. Çünkü aileler eskiye oranla eğitim ve öğretim konusunda bilgili ve ilgilidirler. Yenidünya düzenin etkisiyle de eğitimin müşterisi ve eğitim konularında okulun diğer paydaşları kadar hatta daha fazla söz sahibi olarak da hem müşterisi hem de yönetici rolünü oynayabilir.

Hesap verebilirlik sistemleri daha ziyade devlet ya da bölge birimlerine karşı verilmektedir. Ülkemizde ise hesap verebilirlik mekanizması merkezi bakanlığa karşı bir sorumluluk şeklinde yönetici ve öğretmenlere verilmiştir. Bunun yanında öğrenci, aile ve toplum da hesap verebilirlik sürecinin parçaları haline getirilmelidir ki okuldaki değişim sürecinde gerçekten söz sahibi olabilme fırsatı bulabilmelidirler. Hesap verebilirlik süreci, okul kalite gelişimini inceleyerek okul yönetimine öneriler getirebilmelidir. Okul yönetiminin gelişim planı konusunda hesap vereceği bir yapılanma olabilir (Jones,2004).

Örgütsel veya okul kapasitesi daha çok okul reformları ve örgütsel değişim etrafında şekillenmektedir. Okul kapasitesi denilince örgütsel kaynakların bir toplamı olduğu noktasında fikir birliği olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmesi için oluşturulacak durumları değiştirmek sınıfların daha geniş kapsamda okulların değişimine dayalıdır. Bu da okul kapasitesini örgütsel yapının önemli bir yönünü ortaya koymaktadır (Cosner, 2009). Bunun için yöneticiler okulun kapasitesini tam olarak ortaya çıkarmak ve sürdürülebilmek için liderliği öğretmenlerle de paylaşmalıdırlar. Okul içsel bir hesap verebilirlik sistemi geliştirmelidir, buna dönük olarak verilerin analizine dayalı olarak amaçların belirlenmesi, performansın izlenmesi ve kamuya dönük bilgilendirme yapılmalıdır (Jones, 2004).

Okul hesap verebilirliğinde önemli iki faktörün öğretmen ve yöneticilerin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan hesap verebilirlik bağlamında öğretmen ve yöneticiler için bazı açıklamalara değinmek uygun olacaktır.

Yönetici Hesap Verebilirliği

Okul reformlarının kilit faktörlerinden biri olan yöneticiler için öğretimsel liderlikte merkez rol üstlendikleri varsayılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci performansının iyileştirilmesinde artan bir hesap verebilirlik sorumlulukları vardır. Görev yaptıkları

okulların amaçlarını gerçekleştirmek için madde ve insan kaynakları yönetimine yönelik faaliyetleri düzenleyen lider kişiliklerdir. Bu hedef için çeşitli grup ve takımlarla çalışmak durumundadır (Marks ve Nance, 2007; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012)

Geçmişte okul müdürlerin ne yapacakları oldukça açık ve kesin çizgilerle belirlenmişti. Buna göre okul müdürü ğrenci disiplinini sağlayan ve okul binasıyla ilgili sorunları halleden kişi konumundaydı (DiPaola ve Thomas, 2003). Ancak günümüzde bilginin ön plana çıkmasıyla birlikte öğrenme, bilgiye sahip olma, eğitim ve eğitim standartları konularına odaklanılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010; Lashway, 2001).

Ekonomik, sosyal ve politik gelişmeler ve bilginin değer kazanması eğitim yöneticileri ile bilim adamlarını yeni değerler ve ilkelerle tutarlı olacak, alternatif okul yönetimi biçimlerinin geliştirilmesine yönelmiştir. Etkili okullarla ilgili araştırmaları, okul müdürlerini etkileyip yüklendikleri rolleri ve beklentileri arttırmıştır.

Personel işleri, okul bütçesini, okul içi ve okul çevresi denetimi ve güvenliği, ğrenci disiplini, liderlik, okul ve toplum arasındaki iletişim vb. konularda okul müdürü sorumlulukları içinde alınabilir. Genel olarak, okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarının neler olduğu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eğitim ğretim işleri, ğrenci ve personel hizmetleri, müfredat geliştirilmesi, toplumsal ilişkilerinin geliştirilmesi, okul bütçesi ile ilgili işler olarak sınıflandırılmıştır (Keser ve Gedikoğlu, 2008).

Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik alanlarını objektif olarak gözlemlemek ve değerlendirmek mümkün olmayabilir. Bu kurgulanan sistemin uygulanmasına bağlıdır. Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik alanlarını belirtmek için öncelikle okul yöneticilerinin etki alanlarını bilmek gerekir. Yöneticilerin etki alanları Marks ve Nance (2007) şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- Öğretim ve eğitim programı politikalarına etkisi (ğrenciler için performans standartları)
- Okul eğitim programı üzerindeki etkisi

- Okul öğretmenlerinin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim programlarının içeriğini belirlemedeki etki
- Okul denetimine ilişkin yönetici etkisi:

Okullarda yöneticilerin hesap verecekleri konuları şu şekilde ifade edebiliriz:

- Tüm bireylerin ve çalışanlarının vatandaşlık ve insan haklarını koruma,
- Yasal olmayan yollardan uzak durma,
- Profesyonel sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirme,
- Personeli, öğrencileri için güvenli ve sağlıklı çevre oluşturma,
- Meslektaşlarından, öğrenci velilerinden özel avantajlar sağlamama,
- Ayrımcı davranmama,
- Gizli bilgileri koruma,
- Mahremiyete saygı,
- Sahteleştirme ve yanıltıcı davranışlardan uzak durma,
- Hakkaniyet ilkesine önem verme,
- Disiplin alışkanlığı geliştirme,
- Sosyal sorumluluk için davranış yolları bulma,
- Başarılı olacağına inanma,
- Sadakat,
- Sürekli en iyisi için çalışma,
- Okul bütçesine ilişkin etki (Ramsey, 1999, Akt. Kantos, 2010)

Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde ise yöneticilerin sorumluluklarına bakıldığında genel anlamda sorumluluk alanları eğitim-öğretim faaliyetleri, sosyal çalışmalar, rehberlik çalışmaları, personel ile ilgili işler (denetim dahil), mali konular şeklinde sınıflandırabilir.

Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği

Okul değerlendirme politikaları tüm dünyada etkili olan kamu yönetim anlayışından oldukça etkilenmektedir. Bu etkiler okulların özerkliği ve hesap verebilirliğine odaklanmıştır. Öğrencinin başarısından öncelikle okul ve öğretmen sorumludur.

Eğitimde profesyonel kimlik ve öğretmenlerin rolüyle ilgili tartışmalar sürmektedir. İngiltere ve ABD'de bu konuda standart hareketlerinde öğretmenlerin mesleğinin profesyonelleşmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sonuçlara ve bu sonuçlara götüren sürece ilişkin olarak hesap verebilir olmaları gerektiğini öne sürülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sadece kendi kontrolleri altında bulunan şeylerle ilgili olarak hesap verebilecekleri vurgulanmıştır (Poulson, 1998).

Leithwood vd. (1999) okullarda öğretmenler öğrenci için aşağıdaki alanlarda hesap verme durumunda olduklarını belirtmişlerdir.

- Örgütsel etkililik,
- Mesleki bilgi ve beceri ölçütleri,
- Etik davranış ölçütleri,
- Özel görevler ya da mesleki uygulamalar,
- Örgütsel süreçler

Bush (1994, Akt. Kantos, 2010) öğretmenlerin aşağıdaki gruplara karşı hesap vermek zorunda olduğunu öne sürmüştür:

- Bireysel ve toplumun birer fertleri olarak öğrenciler ve aileleri,
- Öğretmenin işverenleri,
- Kaynakları sağlayanlar, eyalet, bölge, devlet yönetimleri gibi,
- Okul toplumu,
- Diğer ilgili eğitim kurumları, üniversiteler, ortaöğretim okulları vb.
- Kamuoyu,
- Sanayi ve ticaret örgütleri.

Öte yandan Grogan ve Roland (2003; akt. Kantos, 2010) başarılı öğretmenin profilini konuya hâkim olma ve öğretmenlik tutkusu, öğrencilerle ilişkiler, geçerlik,

sınıf düzeni ve yönetimi, öğretimsel uygulama, öğretimsel beceri ve stratejiler, mesleki tutum şeklinde betimlemişlerdir.

2.5. Hesap Verebilirlik İle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde hesap verebilirlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazında araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalara kısaca değinilmiştir. Kavramın hangi yönleriyle ele alındığı, nasıl algılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yapılan alanyazın çalışması kapsamında mevzuata yönelik olarak hesap verebilir olma yönünde çalışmalara pek rastlanamamıştır. Hesap verebilirlik çalışmalarına bakıldığında daha ziyade yurt dışı çalışmalarda öğrenci performansları üzerine çalışmalar ve uygulamalar olduğu görülür. Bundan dolayı bu kısımda sadece yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Türk Kamu Yönetimi mevzuatındaki değişiklikler ile beraber Türk Eğitim Sisteminde de hesap verebilirlik politikasına ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına ilişkin okulların hesap verebilirliğinin nasıl sağlanacağı konusu henüz bir sonuca ulaşmamıştır.

Hesap verebilirlik ile çalışmalara bakıldığında konunun ilköğretim seviyesinde daha fazla araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda değinilmiştir.

- Öztürk ve Celep (2009)'in hesap verebilirlik ölçeği geliştirmek için yaptıkları çalışmada Wood ve Winston (2005) tarafından geliştirilen "açıklık", "sorumluluk" ve "cevap verebilirlik" ölçekleri kullanılmıştır. Liderlik ile ilgili olarak geliştirilmiş olan bu ölçeklerde "lider" yerine "müdür" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ile sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik ölçeklerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu gösterilmiştir.
- Kantos (2010)'un kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirdiği hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinde olan araştırmada öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutlarında "kim hesap vermeli?", "kime hesap verilmeli?", "neden hesap verilmeli?", "nasıl hesap verilmeli?" sorularına göre görüşler alınmıştır. Dört temel soruya

göre hem okul türü değişkeninde hem de görev türü değişkeninde genelde yöneticilerin hesap verebilir olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kime hesap verileceği konusunda ise birinci sırada yöneticiye ikinci ve üçüncü sırada aile ve öğrenciye hesap verileceği şeklinde cevaplanmıştır. Hesap vermenin kamu ve özel kurumlarda öğretmen ve yöneticilerce öncelikli olarak meslek etiği gereği olması belirtilmiştir. Hesap verebilir olmanın ise somut olarak kamu okullarında bölge, şehir, okul ve genel test sonuçları ile özel okullarda ise öğrenci davranış gelişimine göre sağlanması ön plana çıkmıştır. Öğretmen ve yöneticiler ise genellikle ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

- Özen (2011)'in çalışması ise ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen “öğrencilerin akademik başarısı”, “eğitim-öğretim: eğitim hakkı ve fırsat eşitliği”, “okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar”, “okul örgütünün gelişme kapasitesi” ve “kaynak kullanımı” boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde tarama modelinde olan araştırmanın sonuçları boyutlara değerlendirilmiştir. Öğrenci başarısı boyutunda kurum mevzuatı benimsenirken öğrencilerin başarısı ülke genelinde yapılan sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Böylelikle mevzuata bağlılık bağlamında hesap verirken öğrenci kazanımlarına ilişkin olarak sorun yaşamaktadırlar. Eğitim-öğretim boyutunda katılımcılar öğrencilerin eşit kazanım elde etmelerini istemektedirler fakat bu konuda tüm çocukların fırsattan istifade etmelerini sağlama hususunda sıkıntı çekmektedirler. Yani benimsenen durumun uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutunda ise hizmet sunucuları okulda okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulmaktadır. Örgütün gelişme kapasitesi boyutunda ise benimsenen durumların uygulanabilir olma durumu görece düşüktür. Çünkü okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütüne izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Okula, öğrencilere ilişkin gerekli

bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır. Kaynak kullanımında ise yönetici ve öğretmenler yüksek bir benimseme düzeyine sahipken özel okullarda bu benimseme uygulanabilir olma durumu nispeten düşüktür.

- Güçlü ve Kılınç (2011) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışları gösterme düzeylerini incelemiştir. Araştırmada Öztürk ve Celep (2009)'in "Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğin sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik boyutu kapsamına giren davranışlara orta düzeyde uygunluk gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öztürk ve Celep (2009)'in ölçeğini kullanarak yapılan diğer bir çalışma ise ortaöğretim kurumlarında örgütsel adalet ile yöneticilerin hesap verebilirliği ilişkisini araştıran Gedikoğlu ve Kalman (2014)'in çalışmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve okullardaki örgütsel adalet algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.
- Koçak (2011)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesine ilişkin araştırmasında öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi ve branş değişkenlerinin, öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye dair algılarına etki etmediği, program otonomisine dair algılarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler en fazla, "öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma" ile "öğrenci beklentilerine cevap verebilme" konusunda kendilerini hesap verebilir hissettiklerini; hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılabilecek düzenlemelerde en fazla "öğretimin kalitesi" ve "mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi" konularına önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; yetki devri ve program otonomisine sahip

olma düzeyleri arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin artırılması ve bunun denetimi için etkili bir hesap verebilirlik politikasının uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir.

- Bülbül (2011)'ün araştırmasında Türk Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusu ve ilgili uygulamalar hakkında MEB'de görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır.
- Engin (2013)'in ilköğretim okulu müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi adlı çalışmasında nitel bir durum analizi yapılmıştır. Araştırmada;
 - ortaokul müdürlerinin sorumluluk dağılımının adil olmadığı,
 - TKY-Stratejik Plan-OGYE-İKS gibi uygulamaların bürokrasi oluşturduğu,
 - üst örgütlere yazılan raporlarla ilgili okulların düzeltme mekanizmasına sahip olmadığı,
 - etik kod ihlali durumunda yaptırım uygulanmadığı,
 - akreditasyon konusunda akredite işleminin kamu dışı kurumlar tarafından yapılmasının olumlu karşılandığı; ancak bunu okul müdürlerinin güvenilir, adil ve objektif uzman olma şartlarıyla kabul ettiklerini ve akreditasyon işleminde öğrenci girdilerindeki farklılıkların dikkate alınması gerektiği;
 - kamunun, faaliyetleriyle ilgili kamuoyu görüşlerini dikkate alması gerektiği,
 - öğrenci çıktılarına dayalı çevre koşulları dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiği,
 - e-devlet uygulamalarının eğitim kurumlarında hesap verilebilirliği sağlamasında yardımcı olduğu görüşündedirler.

- Erdağ (2013)'ın çalışması ise okullarda hesap verebilirlik politikaları ile ilgili bir yapısal eşitlik araştırmasıdır. Araştırmanın sonucunda 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.
- Gedikoğlu (2012)'nin yükseköğretimde hesap verebilirlik çalışmasında ise yükseköğretim ile ilgili olarak hesap verebilirlik tartışılmıştır.

Genel olarak çalışmalara bakıldığında Türk Eğitim Sistemi içinde hesap verebilirlik ile ilgili çalışmaların ilköğretim kademesinde yapıldığı görülmektedir. Genellikle araştırmalarda okul müdürlerinin hesap verme pozisyonunda olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaların genelinde ise öğrenci başarısına başta olmak üzere yöneticilere yönelik hesap verebilirlik kavramı incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Betimsel bir çalışma olan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Ankara-Altındağ ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirlik hakkındaki algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarama modeli ile araştırma grubu hakkında elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın konusuyla ilgili algıların ve algılardaki farklılıkların yapısı tanımlanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmada, evreni Ankara-Altındağ ilçesinde görev yapan genel ve mesleki-tekni ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler (okul müdürü ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Okullardan ve ilçe milli eğitim müdürlüğünden alınan kayıtlara göre evreni oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görev ve okul türüne göre dağılımları Çizelge 3.1'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1. Evrendeki Öğretmen ve Yönetici Dağılımı

<i>Okullar</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>Genel Ortaöğretim</i>	483 (%30.90)	45	528
<i>Mesleki-Teknik Ortaöğretim</i>	1080 (%69.10)	79	1159
<i>Toplam</i>	1563 (%92.6)	124 (%7.4)	1687

Çizelge 3.1.'den anlaşıldığı üzere genel ortaöğretimde öğretmen ve yönetici toplam oranı %31.3 iken, mesleki-tekni ortaöğretim oran %68.7'dir. Öğretmen ve yönetici sayılarına bakıldığında öğretmen katılımı %92 oranla oldukça yüksektir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş olup evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Mesleki-tekni ortaöğretim içinde Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret M.L., Anadolu Sağlık M.L., Kız Teknik ve Meslek Liseleri bulunmaktadır.

Genel ortaöğretimi ise Genel Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Liseleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılanların demografik bilgilerine Çizelge 3.2’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.2. Araştırma Grubunun Değişkenlere Göre Demografik Özellikleri

Değişken		Görev				Toplam	
		Yönetici		Öğretmen		n	%
		n	%	n	%		
Okul Türü	Genel Ortaöğretim	17	4.6	140	38	157	42.7
	Mesleki Teknik Ortaöğretim	25	6.8	186	50.5	211	57.3
Cinsiyet	Erkek	36	9.7	150	40.8	186	50.5
	Kadın	6	1.7	176	47.8	182	49.5
Eğitim Durumu	Lisans	32	8.7	267	72.6	299	81.3
	Lisansüstü	10	2.7	54	14.7	64	17.4
	Diğer	0	0	5	1.3	5	1.3
Kurumdaki Çalışma Yılı	0-5 yıl	36	9.8	163	44.3	199	54.1
	6-10 yıl	5	1.4	65	17.7	70	19.0
	11-15 yıl	1	0.3	32	8.	33	9.0
	16-20 yıl	0	0	21	5.7	21	5.7
	20-20+ yıl	0	0	45	12.2	45	12.2
Meslekteki Yılı	0-5 yıl	0	0	34	9.2	34	9.2
	6-10 yıl	1	0.3	26	7.1	27	7.3
	11-15 yıl	6	1.6	74	20.1	80	21.7
	16-20 yıl	8	2.2	82	22.3	90	24.5
	20-20+ yıl	27	7.3	110	29.9	137	37.2
Sendika Üyeliği	Var	34	9.3	165	44.8	199	54.1
	Yok	8	2.2	161	43.8	169	45.9
Toplam		42	11.4	326	88.6	368	100

Çizelge 3.2.'den anlaşıldığı üzere öğretmen ve yönetici toplam sayımız 368'tir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin geri dönmemesi veya boş dönmelerinden dolayı 63'ü yönetici olmak üzere 511 katılımcıdan veri toplanabilmiştir. Çözümleme ise veri toplama aracının uygulanmasının ardından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Geri dönen veri toplama araçlarından eksik işaretlemelerin fazla olması, tüm sorulara aynı yanıtın verilmiş olması, aynı sorulara farklı iki şıkkın işaretlenmesi vb. sebeplerden dolayı çözümlemeye uygun olan toplam ölçek sayısı 368 olarak belirlenmiştir.

Çözümlemeye dâhil edilen araştırma grubunun demografik bilgileri bakıldığında Çizelge 3.2'ye göre araştırma grubunu oluşturanlara değişkenler bazında bakıldığında;

- görev değişkenine göre katılımcı oranları arasında oldukça büyük fark vardır. %88,6'sı öğretmen, %11,4'ü ise yöneticidir.
- okul türüne göre katılımcı (öğretmen ve yönetici) oranları ise birbirine yakın görünmektedir. Genel ortaöğretimde % 42,7 iken bu oran mesleki-tekniik ortaöğretimde %57,3'tür.
- cinsiyet değişkeninde ise erkek ve kadın katılımcıların oranları birbirine çok yakındır. % 50,5 ile erkek katılımcıların % 9,7'sini yönetici, % 40,8'ini öğretmen oluştururken, %49,5 ile kadın katılımcıların % 1,7'sini yönetici, % 47,8'ini öğretmen oluşturmaktadır.
- eğitim durumu değişkeninde lisans mezunlarının oranları diğer eğitim kademelerine göre oldukça yüksektir. Yönetici ve öğretmenlerin %81,3 lisans mezunuyken, %17,4'ü lisansüstü öğrenim görmüştür veya görmektedir.
- aynı kurumda çalışma yılına bakıldığında yöneticiler ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%54) buldukları okullarda en az beş senedir görevlerine devam ettikleri görülmektedir.
- meslekteki çalışma yıllarına bakıldığında ise % 83,4 oranla 10 yıl ve üzeri görünmektedir. Buradan anlaşılıyor ki araştırmaya katılanların çoğunluğu için mesleklerinde oldukça tecrübe sahibi oldukları söylenebilir.
- sendikaya üyelik bakımından ise katılımcıların (öğretmenler ve yöneticilerin) hemen hemen yarısının sendikaya üyeliği bulunmaktadır. Öğretmenlerde

bu oran % 9.3 iken, yöneticilerde ise %44,8 ile toplamda %54.1 oranında sendikalı olma yönündedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda öncelikle araştırmada veri toplama aracı olarak Özen (2011)'in doktora tezinde kendisinin geliştirdiği “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesapverebilirlik (EOGAH)” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgiler verilmiştir.

EOGAH ölçeğinin uygulanabilmesi için ilk olarak araştırmacının kendisinden elektronik posta yoluyla izin alınmış ve Ek-2’de belirtilmiştir. Araştırmanın okullarda yapılabilmesi için ise ilgili izin belgeleri Ek-3 olarak ekler dizininde bulunmaktadır.

3.3.1. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği

Özen (2011)'in ölçeği hesap verebilirliğe ilişkin beş bağımsız alt boyuttan oluşmaktadır. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim hakkı, Fırsat eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarına ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyini saptamak üzere birbirinden bağımsız beş boyuttan oluşturulmuştur.

EOGAH ölçeğinde hesap verebilir olma ile ilgili;

- “Öğrencilerin Akademik Başarısı” alt boyutunda “Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek”, “Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak” gibi ders programlarına yönelik sorumluluklar bulunmaktadır.
- “Eğitim-Öğretim” alt boyutu iki boyuta sahiptir. “Eğitim Hakkı” boyutunda “Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek” gibi bireysel farklılıklar ifade edilirken “Fırsat Eşitliği” boyutunda “Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak” ifadesiyle hizmetlerden yararlanmada eşitlikten söz edilmiştir.
- “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk” boyutunda “Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirme” ile paydaş sorumluluğu belirtilmiştir.

- “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutunda ise “Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak” ifadesiyle okul kültürü oluşturma sorumluluğu önemsenmiştir.
- Diğer bir boyut olarak da “Kaynak Kullanımı”nda “Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanma” ile mali sorumluluk yönü vurgulanmıştır.

Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları kullanılmıştır (Balci, 2004).

- 4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum
- 3.40-4.19 Çoğunlukla Katılıyorum,
- 2.60-3.39 Kısmen Katılıyorum
- 1.80-2.59 Az Katılıyorum,
- 1.00-1.79 Hiç Katılmıyorum aralıkları kullanılmıştır.

Özen (2011) ölçeğinde ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda bağımsız her bir boyutta yapı geçerliğini test etmede faktör analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda faktör yük değeri .45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için de iç tutarlık yaklaşımı olan Cronbach's Alpha katsayısı uygulanmıştır. Güvenirlik için aşağıdaki denklemlerden yararlanılmıştır.

.00 ≤ α ≤ .40 ise ölçek güvenilir değildir.

.40 ≤ α ≤ .60 ise ölçek düşük güvenirlilindedir.

.60 ≤ α ≤ .80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

.80 ≤ α ≤ 1 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2004).

Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyonları hesaplanarak ayırt ediciliğine bakılmış, korelasyonların negatif olmamasına ve 0.25'ten büyük olmasına dikkat edilmiştir. Kurala uymayan maddelerin ise ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk vd., 2013; Özdamar, 2004).

Ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda benimsemi ve uygulanabilir bulma düzeylerinde beş boyuttan oluşan ölçme aracının her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden her başlık altındaki maddelere ölçeklerin yapı geçerliliği için

faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi ile araştırmacı tarafından oluşturulan maddelerin ilgili başlığa ait olup olmadığı bu teknik ile sağlanmıştır. Faktör yükü .45'in altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Taslağın geçerliliği için ayrıca faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyansın tek faktörlü ölçekler için %30 ve üzeri olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010).

EOGAH ölçeğinin güvenilirliği Çizelge 3.4'te her bir alt ölçekte ayrı ayrı verildiği üzere Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş olup, ayrıca ayırt ediciliklerine de bakılmıştır.

Çizelge 3.3. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Faktör Yük Değer Aralığı</i>	<i>Madde-toplam Korelasyonu</i>	<i>Açıklanan Toplam Varyans</i>	<i>Cronbach's Alfa Katsayısı</i>
<i>Akademik Başarı</i>	.45 - .67	.35 - .58	%32	.83
<i>Eğitim-Öğretim</i>	.66 - .77 .49 - .85	.37 - .69	% 61	.85
<i>Okul Paydaşları</i>	.56 - .78	.53 - .73	%46	.92
<i>O. Gelişim Kapasitesi</i>	.67 - .81	.75 - .62	.56	.92
<i>Kaynak Kullanımı</i>	.69 - .86	.60 - .81	%65	.91

Çizelge 3.3'e göre;

- **Öğrencilerin Akademik Başarısı** alt ölçeğinde maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .67 arasında değişiklik gösterirken, madde-toplam korelasyonları .35 ile .58 arasında değer almıştır. Açıklanan toplam varyans %32, alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .83'tür.
- **Eğitim-Öğretim** alt ölçeğinin ilk alt boyutunda maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .77, ikinci alt boyutunda değerler .49 ile .85 arasında değişiklik gösterirken, madde-toplam korelasyonları .37 ile .69 arasında değer almıştır. Açıklanan toplam varyans % 61, alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .85'tir.
- **Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk** alt ölçeğinde maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .78 arasında değişiklik gösterirken, madde-toplam

korelasyonları .53 ile .73 arasında değer almıştır. Açıklanan toplam varyans %46, alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .92'dir.

- **Okul Örgütünün Kapasite Gelişimi** alt ölçeğinde maddelerin faktör yük değerleri .67 ile .81 arasında değişiklik gösterirken, madde-toplam korelasyonları .75 ile .62 arasında değer almıştır. Açıklanan toplam varyans % 56, alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .92'dir.
- **Kaynak Kullanımı** alt ölçeğinde ise maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86 arasında değişiklik gösterirken, madde-toplam korelasyonları .60 ile .81 arasında değer almıştır. Açıklanan toplam varyans %65, alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir.

Bu değerlere göre her bir alt ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Ölçeklerin iç tutarlılığa sahip olduğu, madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi kısmında araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler, veri işleme süreci, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmada 59 sorudan oluşan "EOGAH Ölçeği"nin öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirliğe ilişkin algılarının saptanmasında sadece benimseme kısmının kullanılmasının uzman görüşüne de başvurulacak uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından öğretmenlere ve yöneticilere bizzat okullar ziyaret edilerek ve gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak uygulanmıştır. Veri çözümlenmeleri 0.05 anlamlılık düzeyinde "**Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versiyon 22)** ile LISREL 8.8 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada okul türü, görev türü, cinsiyet, meslekteki ve bulunduğu okuldaki çalışma yılı, sendika üyesi olma/olmama gibi değişkenler bağımsız değişkenlerdir. Her bir bağımsız değişken için bu değişkene ait gruplarda örneklem sayısı 30'un altına düşülmemesi önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013; Can, 2014).

Örnekleminizde ise bazı bağımsız değişkenler için grup sayıları bu sınırın altındadır. Bu sebepten örneklem verilerinin normal dağılıma sahip bir ana kütleden gelip gelmediğini belirlemek için kullanılan normallik testleri, alt problemlerimize bağlı olarak çözümlenmede kullanılacak parametrik ya da parametrik olmayan testler için önemlidir. Bunun için her bir alt ölçekten ayrı ayrı elde edilen puanlara/puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistiklere bakılarak merkezi eğilim ölçüleri ve SPSS programının veri yapısını inceleme seçeneği ile normallik varsayımının gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı normalliğin sağlandığı durumlar için parametrik testleri, normalliğin sağlanmadığı durumlar için parametrik olmayan testleri uygulamayı planlamıştır.

Araştırmada normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için bazı betimsel istatistikler Çizelge 3.4.'da verilmiştir.

Çizelge 3.4. Alt Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonucu

	1. Akademik Başarı	2. Eğitim- Öğretim	2.1. Eğitim Hakkı	2.2. Fırsat Eşitliği	3. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	5. Kayak Kullanımı
Aritmetik Ortalama	50.1250	43.3913	20.1576	23.2337	65.3478	46.7065	29.2989
Ortanca	51.0000	44.0000	20.0000	25.0000	67.0000	48.0000	30.0000
Tepe Değer	51.00	50.00	20.00	25.00	80.00	48.00	35.00
Std. Sapma	9.60277	5.00726	3.44472	2.50661	11.41340	9.95498	5.54524
Varyans	92.213	25.073	11.866	6.283	130.266	99.102	30.750
Çarpıklık	-.392	-.917	-.556	-1.730	-.973	-.889	-1.127
Çarpıklık Std. Hatası	.127	.127	.127	.127	.127	.127	.127
Basıklık	-.149	1.097	-.188	3.438	.767	.607	1.332
Basıklık Std. Hatası	.254	.254	.254	.254	.254	.254	.254
Kolmogrov-Smirnov (Sig.)	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
En Küçük Puan	24	20	10	10	24	12	7
En Büyük Puan	70	50	25	25	80	60.00	35.00
Z-istatistiği	-3.086 -.58		-4.38 -7.40	-13.62 13.53	-7.66 3.02	-7 2.39	-8.87 5.24

Çizelge 3.4'e göre betimsel istatistikler, SPSS'te veri yapısını inceleme seçeneği (explore) ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölümüyle elde edilen Z-istatistiği ile normallik kontrol edilmiştir. Çizelge 3.6.'daki verilere bakıldığında; çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0'dan küçük olması (Büyüköztürk, 2010), Kolmogrov-Smirnov test sonucunun normal dağılımla ölçek puanları arasındaki dağılımın arasında anlamlı bir farkın olması ($p < 0.05$) (Can, 2014), Z istatistiğine göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının .05 anlamlılık düzeyinde -1.96 aralığının dışında kalmasından dolayı puan dağılımlarının normal olmadığına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Normallik varsayımı karşılanmadığı için çözümlenmede kullanılacak olan parametrik olmayan testlerden; bağımsız örneklerde iki grup için Mann Whitney U, ikiden fazla grup için Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alfa katsayıları kontrol edilerek ölçeğin ortaöğretim kurumları için kullanımına uygunluğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılırken Özen (2011) alt ölçeklerden sadece eğitim-öğretim ölçeğinin iki boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise aynı şekilde eğitim-öğretim boyutu hariç diğer boyutlar için tek faktörde yük değerlerinin .45'in üzerinde olacak şekilde analizi yapılmıştır. Çizelge 3.5'da ilgili analizin sonuçları ve ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ile birlikte verilmiştir.

Çizelge 3.5. EOGAH Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Faktör Yük Değer Aralığı</i>	<i>Madde-Toplam Kor. Aralığı</i>	<i>Açıklanan Toplam Varyans</i>	<i>Cronbach's Alfa Katsayısı</i>
<i>Öğrencilerin Akademik Başarısı</i>	.743 - .486	.411 - .678	41.131	.887
<i>Eğitim-Öğretim</i>	<i>Eğitim Hakkı</i>	.830 - .491	28.762	.821
	<i>Fırsat Eşitliği</i>	.861 - .650	32.301	.826
<i>Okul Paydaş. İlişkin Sorumluluklar</i>	.775 - .629	.578 - .730	51.873	.937
<i>Okul Örgütünün Gelişim Kapasitesi</i>	.888 - .574	.527 - .854	66.216	.952
<i>Kaynak Kullanımı</i>	.826 - .721	.620 - .756	63.450	.900

Çizelge 3.5'e göre her bir alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yük değerleri .45'in, açıklanan toplam varyansların %30'un üstünde olması alt ölçeklerin sadece eğitim-öğretim ölçeği hariç tek boyutlu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Madde toplam korelasyonları ise maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu gösterirken, iç tutarlılık katsayılarının da yüksek olması ölçeklerin her birinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Özdamar, 2004).

Faktör analizi sosyal bilimlerde bir ölçeğin farklı bir amaç ya da farklı bir örneklem için kullanıldığı araştırmalarda yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için de kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2012). Araştırmada açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre eğitim-öğretim iki boyutlu olmak üzere her bir alt ölçeğin ortaöğretim kurumları örnekleme için tek faktörlü olduğu ortaya konulurken, aynı örnekleme Özen (2011) tarafından kuramsal olarak ortaya konulan modelin doğrulanıp doğrulanmadığına doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla bakılmıştır.

EOGAH ölçeğinin yapı geçerliğini test etmede kullanılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanır. Bu analizin, "kuramsal yapının ya da modelin" doğrulanması anlamında da kullanıldığı ifade edilmiştir (Çokluk vd., 2012). Analizi yaparken şu işlem basamakları takip edilmiştir.

- Tüm alt ölçekler beraberce faktör analizine dahil edilmiş ve modifikasyon indisleri kontrol edilmiştir.
- Daha sonra ikinci düzey DFA yapılmıştır ve uyum indisleri kontrol edilmiştir.
- Kuramsal boyut, maddeler ve modifikasyon önerileri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

Kuramsal olarak oluşturulan beş alt ölçeğin sözdizim (syntax) dosyası yardımıyla analizi yapılmıştır. Sözdizimi, oluşan yol diyagramı (path diagramı), t-değerleri ve modifikasyon önerilerine Ek-5'de yer verilmiştir. EOGAH ölçeğinden alınan puanları (gözlenen değişken) açıklama durumlarına ilişkin t değerleri (t-values) .05 anlamlılık düzeyinde 1.96'yı aşmadıkları görülmüştür. Bu çerçevede analiz dışına çıkarılacak bir maddenin olmadığı anlaşılmıştır.

Kuramsal olarak ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre oluşturulan beş alt ölçeğin ortaöğretim kurumlarında da uygulanabileceği uzman görüşlerine başvurularak da uygun görüldüğü için öğrencilerin akademik başarısı, eğitim-

öğretim, okul paydaşlarıyla ilgili sorumluluklar, okul örgütünün gelişmesi ve kaynak kullanımına ilişkin hesap verebilirlik modeli ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analiz sözdizim (syntax) dosyası yardımıyla analizi yapılmıştır. Sözdizimi, oluşan yol diyagramı (path diagramı), t-değerleri ve modifikasyon önerilerine Ek-6'da yer verilmiştir.

Analizin bu aşamasında ilk incelenen değer p-değeridir. Fakat pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değeri manidar olması normaldir (Çokluk vd., 2012). Kabul için kesme noktaları ile beraber verilen diğer uyum indeksleri Çizelge 3.6'da verildiği üzere;

- Ki-kare (X^2) İyilik uyumu
- İyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI)
- Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)
- Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)
- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)
- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 3.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi (İkinci Düzey)

<i>Alt Ölçekler</i>	x^2	<i>df</i>	x^2/df (< 5)	<i>RMSEA</i> ($<.08$)	<i>RMR</i> ($<.08$)	<i>NFI</i> ($>.90$)	<i>CFI</i> ($>.90$)	<i>IFI</i> ($>.90$)	<i>GFI</i> ($>.90$)	<i>AGFI</i> ($>.90$)
	7647.86	1647	4.64	0.1	.084	.92	.94	.94	.59	.56
Hesap Verebilirlik Ölçeği	*6447,54	1642	3.93	.089	.072	.93	.95	.95	.63	.60

*Modifikasyon sonucu elde edilen sonuçlar.

Çizelge 3.6'ya göre sonuçları incelediğimizde;

- Ki-kare iyilik uyumunun serbestlik derecesine oranıyla elde edilen indekste orta düzeyde
- NFI, CFI ve IFI uyum indekslerinde ise iyi düzeyde bir uyum vardır. (Çokluk vd., 2012; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003)

- *Merkezi olmayan X^2* (Ki-kare) dağılımında popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan RMSEA indeksinde ise kabul kesim noktasına göre modelin uyumu çok zayıf görünmemektedir.

Uyum indekslerinin kabul edilebilirlik düzeyleri birçok yazara göre değişiklik göstermektedir (Bentler ve Bonet, 1980; Bentler, 1990, Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998; Marsh, Balla ve Mcdonnald, 1988, Sümer, 2000). Genel olarak GFI, AGFI ve CFI'nin .90 ve üzeri olması, RMSEA'nın .08'in ve SRMR'nin .10 altında olması iyi düzeyde bir uyum iyiliğini ifade etmektedir (Çokluk vd., 2012). Sonuç olarak bakıldığında yapısal modelin genel anlamda uyumlu olduğu ve araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliği olan bir ölçek olduğu söylenebilir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, her bir boyutta alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde hesap verebilirliğin “Öğrencilerin akademik Başarısı” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin görece önem sıralarına çizelge 4.1.’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görece Önem Sıraları

	<i>Öğrencilerin Akademik Başarısı</i>	<i>Grv</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S</i>	<i>Ö.S.</i>
1	Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek	Yön.	42	3.93	.921	6
		Öğr.	326	3.89	.969	4
2	Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek	Yön.	42	4.29	.673	2
		Öğr.	326	4.03	.875	3
3	Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek	Yön.	42	4.33	.612	1
		Öğr.	326	4.21	.793	1
4	Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak	Yön.	42	4.00	.988	5
		Öğr.	326	3.85	1.005	5
5	Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak	Yön.	42	4.10	.850	4
		Öğr.	326	3.46	1.135	6
6	Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (başarı ranjı, grup ortalaması ve standart sapması) yapmak.	Yön.	42	3.69	.950	7
		Öğr.	326	3.09	1.197	13
7	Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans çalışmaları, proje) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	Yön.	42	4.26	.701	3
		Öğr.	326	4.04	.953	2
8	Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alan./konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	Yön.	42	3.57	.859	12
		Öğr.	326	3.35	1.198	11
9	Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans çalışmalarını sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	Yön.	42	3.55	1.017	13
		Öğr.	326	3.43	1.153	7
10	Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.	Yön.	42	3.31	1.047	14
		Öğr.	326	2.84	1.250	14
11	Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	Yön.	42	3.60	.828	11
		Öğr.	326	3.38	1.107	10
12	Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.	Yön.	42	3.67	.954	8
		Öğr.	326	3.40	1.127	8
13	Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda elde ettiği sonuçları izlemek.	Yön.	42	3.67	1.052	9
		Öğr.	326	3.40	1.230	9

Çizelge 4.1. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görelî Önem Sıraları (Devamı)

Öğrencilerin Akademik Başarısı		Grv	N	\bar{X}	S.S	Ö.S.
14	Her öğrencinin öğrenme şeklini (görsel, işitsel, kinestetik), gelişim düzeyini (sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans çalışması, proje değerlendirmelerini gösteren veriler) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.	Yön.	42	3.64	.983	10
		Öğr.	326	3.31	1.189	12
Toplam Ort.		Yön.	42	3.83		
		Öğr.	326	3.55		

Çizelge 4.1.'e göre yöneticiler ve öğretmenler öğrencilerin akademik başarısı ölçeğinde bulunan maddeleri genel anlamda benimsedikleri söylenebilir. Bu boyutta en çok benimsedikleri madde “*Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek*” dir. Her iki grup da öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri, dersin içeriğinin anlaşılıp, anlaşılmadığının izlenmesinde önemli bir araç olarak tamamen benimsemektedirler ($\bar{X}_y= 4.33$, $\bar{X}_ö=4.21$). En az katıldıkları madde ise *düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri sergilemektir*.

Öğrencilerin kazanımlarına ilişkin eksik alanları belirleme ve gelişim düzeylerini sergileme konuları öğretmenlerin daha çok ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla ilgilidir. Jones (2004) çalışmasında öğrenci başarısının sağlanmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme hakkında eğitilmelerini ve bu değerlendirmelerin her bir öğrenciyi de içine alabilecek şekilde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bunula beraber öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi konusunda ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde “*öğretmenin ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir*” maddesi ile “*başarıyı etkileyen ve yeterince ulaşılamayan kazanımları belirleyerek konuları yeniden işlemek ve öğrencilere alıştırmaya çalışmalarını yaptırmaya yönelik tedbirler alırlar*” gibi maddeleri ve TTKB'nin eğitim programlarında derslerle ilgili değerlendirmelerin daha çok öğretmen tarafından çoklu değerlendirme seçenekleri ile yapılması öne çıkmaktadır (MEB, 2013).

Öğretmen ve yöneticilerin akademik başarı boyutunda öğrencilerin kazanımları ve bunların değerlendirilmesi, raporlanması ve test sonuçlarına ilişkin öğrencilerin izlenmesine ilişkin hesap verebilirliği benimsediklerini söylemek mümkündür. Bununla beraber genel anlamda bir farklılığın olduğu da gözlemlenmektedir. Nitekim görev değişkeni bazında yapılan testte de sonuç bu yöndedir. Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin boyutta “görev” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan Mann-Whitney U testi sonucu ve betimsel istatistikler Çizelge 4.2.’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutuna İlişkin Görev Değişkenine Göre Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Test İstatistikleri ^a	
	<i>Akademik Basari</i>	<i>A.B.Ort</i>
Mann-Whitney U	5376.500	5376.500
Wilcoxon W	58677.500	58677.500
Z	-2.266	-2.266
Asymp. Sig. (2-tailed)	.023	.023

a. Grup Değişkeni: Okuldaki Görev

Çizelge 4.2.’ye göre öğretmen yöneticilerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçla beraber öğretmenlerin görece yöneticilere katılmadığı noktaları önem sırasıyla şöyle verebiliriz;

- Öğrenci kazanımlarıyla ilişkili olarak öğretmenin öz-değerlendirme yapması
- Eksik kazanım alanlarının değerlendirme ölçütleriyle ilişkili olarak yazılı bildirilmesi
- Öğrenci gelişim düzeyi ile ilgili verilerin aile ya da üst kurumla paylaşma
- Her öğrenci için gelişim düzeyi ile ilgili analizler yapmak.

Öğretmen ve yöneticiler arasındaki farkın hesap verebilirlikte ya da eğitim-öğretim sorumluluğunda yöneticilere daha fazla sorumluluk düşmesinin de sebep olması mümkündür. Nitekim yapılan çalışmalar yöneticilerin okul reformlarında merkez konumda olduğunu göstermektedir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012; Kantos,2010; Marks ve Nance, 2007; Anderson, 1991)

Çoğunlukla uygulanabilir sınıflandırması içinde öğrencilerin buldukları öğretim seviyesinde o yıl uygulanan öğretim programında belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesi amacıyla uygulanan merkezi sınav sonuçlarının izlenmesine öğretmenler yöneticiler kadar katılmamaktadırlar ($\bar{X}_o=3.4$, $\bar{X}_y=3.67$). Hesap verebilirlik ile bağlantılı olarak öğrencileri öğretim yılı sonunda ülke çapında sınava tabi tutmak ve sınav sonuçlarına göre okulların öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini izlemek özellikle ABD, İngiltere ve Şili de sıklıkla karşılaşılan bir uygulamadır. Her on senede bir hesap verebilirlik sistemi değişse de öğrenci testlerinin değişmesi mümkün görünmemektedir. Ancak pek çok eyalet sınavlardan elde edilen sonuçların öğrencilerin gerçek başarısını göstermediğinin farkındadır. Ve bunu da öğretmenler ve diğer eğitimcilerin işlerini beklenenin altında yaptıklarından kaynaklandığını belirtmektedirler (Linn, 2012).

Öğretmenlerin kısmen katıldıkları alanlar daha çok kendilerinin mesleki anlamda geliştirebileceği hususlar ile ilgilidir. Bugün hizmet içi kavramı yaygın olarak öğretmenlerin mesleki bilgisi, beceri, tutum ve performanslarını geliştirmek ve planlanmış etkinliklerin uygulanmasını göstermek amacıyla kullanılmaktadır. Okullarda alınan eğitimin tek başına yeterli olmadığı da giderek büyüyen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kurs ve seminer faaliyetlerini yürütmektedir. Bu faaliyetler;

- Göreve ilk defa atanan öğretmenlerin uyum eğitimi, adaylık eğitimi, üst görevlere hazırlama eğitimi, uzman eğitimcilerin eğitimi, kişisel ve mesleki gelişim eğitimi, alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimi, v.b eğitimler ile yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde öğretmenlere yönelik sertifika, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim imkânları bu kapsamda planlanan ve yürütülen eğitimlerdir.

Bakanlığın verilerine göre 2013 yılında merkezi olarak düzenlenen 290 faaliyete 13.634 personel, mahalli olarak düzenlenen 19.032 faaliyete ise 346.317 personel katılmıştır. Faaliyetlere bakıldığında ise ölçme ve değerlendirme seminerine 820 kişinin katılımı sadece Ortaöğretim Genel Müdürlüğü içinde merkez hizmet içi faaliyet olarak görünmektedir (MEB, 2014).

Öğrenci akademik başarısına ilişkin diğer bir konu ise öğretmenlerin ve yöneticilerin kendi grupları içinde akademik başarı boyutunda hesap verebilirliğe ilişkin görüşleridir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin akademik başarı boyutuna ait görev bağımsız değişkenine ilişkin görüşlerin sonuçları Çizelge 4.3.'de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin Akademik Başarısı Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları

		Hipotez Testleri			
		Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar
Öğretmen	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Cinsiyet" kategorisinde de aynıdır.			.341	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Okul Türü" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklem	Mann-Whitney U Testi	.386	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Sendika Üyeliği" kategorisinde de aynıdır.			.812	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Eğitim Durumu" kategorisinde de aynıdır.			.587	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Meslekteki Yıl" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklem	Kruskal-Wallis Testi	.346	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Kurumdaki Yıl" kategorisinde de aynıdır.			.379	Geçerli
Yönetici	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Cinsiyet" kategorisinde de aynıdır.			.661	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Okul Türü" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklem	Mann-Whitney U Testi	.242	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Sendika Üyeliği" kategorisinde de aynıdır.			.814	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Eğitim Durumu" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklem	Kruskal-Wallis Testi	.328	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Meslekteki Yıl" kategorisinde de aynıdır.			.532	Geçerli
	"Akademik Başarı" boyutundaki puan dağılımları "Kurumdaki Yıl" kategorisinde de aynıdır.			.471	Geçerli

Önem düzeyi .05 düzeyindedir.

Çizelge 4.3.'e göre katılımcıların hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, sendika üyeliği, meslekteki ve kurumdaki çalışma yılları bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak yöneticilerin öğretmenlere göre algıları daha olumludur. Bunu kurum

yönetmeliği ile ilişkili olarak düşündüğümüzde yöneticilerin fiziki donanımdan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının düzenlenmesine kadar etki alanı geniştir. Sınıf içi süreçler bağlamında öğretmenleri daha çok ilgilendiren bir konu olması görüşlerdeki farklılığı açıklayabilir.

4.2. Eğitim-Öğretim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde hesap verebilirliğin “eğitim-öğretim” boyutuna ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Bu boyutta iki kısım vardır. Bulgulara önce “Eğitim Hakkı” boyutunda daha sonra “Fırsat Eşitliği” boyutunda yer verilmiştir.

Eğitim Hakkı

Eğitimde hesap verebilirliğin “eğitim hakkı” boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin görece önem sıraları Çizelge 4.4.’te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görece Önem Sıraları

<i>Eğitim-Öğretim</i>	<i>Grv</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S</i>	<i>Önem</i>
a. Eğitim Hakkı					
15 Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.	Yön.	42	4.31	.643	2
	Öğr.	326	4.07	.865	2
16 Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	Yön.	42	4.19	.634	3
	Öğr.	326	4.04	.866	3
17 Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.	Yön.	42	3.98	.811	5
	Öğr.	326	3.70	1.094	5
18 Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek	Yön.	42	4.07	.808	4
	Öğr.	326	3.85	.967	4
19 Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil ve gerekçelendirilebilir olmak.	Yön.	42	4.50	.672	1
	Öğr.	326	4.39	.787	1
Toplam Ort.	Yön.	42	4.20		
	Öğr.	326	4.01		

Çizelge 4.4’e göre katılımcılar eğitim hakkı boyutuyla ilgili olarak ölçek maddelerini çoğunlukla benimsemişlerdir. Bunun öğretmen ve yöneticilerin bireysel farklılıkların gözetilmesi, değerlendirmelerde adil olunması gibi konularda hesap verebilir olmayı kabul ettikleri söylenebilir. Bununla beraber yöneticiler öğretmenlere göre katılımları daha yüksektir.

Eğitim hakkı boyutunda hesap verebilirlikle ilgili olarak en çok benimsenen madde öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil ve gerekelendirebilir olma maddesidir. Hem yöneticilerin ($\bar{X}_y=4.50$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X}_o= 4.39$) tamamen katılım göstermişlerdir. Diğer taraftan katılımcılara göre en az benimsenen madde ise akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunma maddesidir ($\bar{X}_o=3.98$, $\bar{X}_y=3.70$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre maddelerin önem sıraları da değişmemiştir.

Buna göre katılımcılar sırasıyla; değerlendirmelerde açık, adil ve gerekelendirebilir olma, bireysel öğrenme farklılıklarını gözetme, ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine düzenleme, değerlendirmelerde bireysel farklılıkları gözetme, akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları sunma maddelerini benimsemişlerdir.

Görece en az katılıma sahip olan madde ise akademik başarısı düşük öğrenciler için farklı programların sunulması maddesidir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik lme değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) esas alınması şeklinde belirtilmiştir. Bu konu hesap verebilirlik üzerine kurulu sistemlerde de tartişılmaya devam eden bir konudur. Hesap verebilirlik uygulamalarının tüm öğrencileri kapsayan bir kurguya ihtiyacı üzerinde durulmuştur. Merkezi yapılan sınavlarla okul başarılarının izlenmesinin ve başarı değerlendirmesinin bunun üzerinden yapılmasının öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için olumsuz farklı sonuçlar doğurabileceği üzerinde durulmaktadır (Anderson, 2005; Jones, 2004; Koretz ve Barton, 2003). Diğer yandan dezavantajlı çocukların değerlendirmeye katılmasının, eğitimsel eşitlik amacını yerine getirmenin bir aracı olarak görülmüştür (Dempsey ve Conway, 2005). Nitekim bakanlığın ve katılımcıların görüşleri de bu yöndedir. Bakanlık bu öğrenciler için derslerde diğer öğrenciler gibi değerlendirileceğini fakat burada BEP programlarının dikkate alınacağı da belirtilmiştir.

Araştırmaya katılanların görevlerine göre hesap verebilirliğe ilişkin “eğitim hakkı” boyutunda izelge 4.5.’te ilgili test sonucu bulunmaktadır.

Çizelge 4.5. Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test İstatistikleri				
	<i>Eğitim Öğretim</i>	<i>E.Ö. Ort</i>	<i>E. Hakkı</i>	<i>E. Hakkı Ort</i>
Mann-Whitney U	5667.000	5667.000	5897.000	5897.000
Wilcoxon W	58968.000	58968.000	59198.000	59198.000
Z	-1.822	-1.822	-1.469	-1.469
Asymp. Sig. (2-tailed)	.068	.068	.142	.142

Çizelge 4.5.'e göre görev değişkeninde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Katılımcıların öğrencilerin eğitimleri ile ilgili olarak bireysel farklılıkların gözetilmesinde, değerlendirmelerde, fırsat sunmada hesap verebilir olma yönelimlerinde fark bulunmadığı söylenebilir. Araştırmada “eğitim hakkı” boyutunda diğer bir konu ise katılımcıların ayrı ayrı görüşlerinde bazı değişkenlere göre farklılık olup olmadığını belirlemektir. Çizelge 4.6.'da ilgili hipotez testleri verilmiştir.

Çizelge 4.6. Eğitim-Öğretim Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları

Hipotez Testleri				
	<i>Yokluk Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>Sig.</i>	<i>Boyut</i>
Öğretmenler	“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.160	E.Ö.
	“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Okul Türü” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.674	E.H.
			.004	F.E.
	“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”		.005	E.Ö.
	“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Cinsiyet” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.024	E.H.
			.003	F.E.
	“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”		.153	E.Ö.
	“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Sendika Üyeliği” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.072	E.H.
			.559	F.E.
	“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”		.994	E.Ö.
	“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Eğitim Durumu” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.717	E.H.
			.925	F.E.
“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”	Bağımsız Örneklemeler Kruskall-Wallis Testi	.628	E.Ö.	
“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Meslekteki Yıl” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.076	E.H.	
		.375	F.E.	
“Eğitim-Öğretim”, “Eğitim Hakkı”		.142	E.Ö.	
“Fırsat Eşitliği” puan dağılımları “Kurumdaki Yıl” değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	.057	E.H.		
	.517	F.E.		

Çizelge 4.6. Eğitim-Öğretim Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları (Devamı)

Hipotez Testleri				
	<i>Yokluk Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>Sig.</i>	<i>Boyut</i>
Yöneticiler	"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.014	E.Ö.
	"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Okul Türü" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.032	E.H.
			.109	F.E.
	"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.562 ¹	E.Ö.
	"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Cinsiyet" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.493	E.H.
			.930 ¹	F.E.
	"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.018 ¹	E.Ö.
	"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Sendika Üyeliği" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.070	E.H.
			.081 ¹	F.E.
	"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.252	E.Ö.
	"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Eğitim Durumu" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.355	E.H.
			.277	F.E.
	"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.596	E.Ö.
	"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Meslekteki Yıl" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	Bağımsız Örneklemeler Kruskall-Wallis Testi	.289	E.H.
		.421	F.E.	
"Eğitim-Öğretim", "Eğitim Hakkı"		.321	E.Ö.	
"Fırsat Eşitliği" puan dağılımları "Kurumdaki Yıl" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.		.687	E.H.	
		.308	F.E.	

Çizelge 4.6.'ya göre eğitim hakkı boyutunda öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=.024 < .05$). Bu fark öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere katılım oranlarına bakılarak kadın öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin algıları daha yüksektir ($\bar{X}_k=4.09$, $\bar{X}_e= 3.912$). Aynı boyutta yönetici grubu içinde de okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Mesleki-teknik ortaöğretimde genel liselerdeki yöneticilere göre eğitim hakkı boyutunda daha hesap verebilir olma yönelimi bulunmaktadır.

Fırsat Eşitliği

Eğitim-öğretim ölçeğinin fırsat eşitliği boyutunda, araştırmaya katılanların maddeleri benimseme/katılma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Eğitimde hesap verebilirliğin bu boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin göreceli önem sıraları Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Fırsat Eşitliği Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Göreceli Önem Sıraları

<i>Eğitim-Öğretim</i>		<i>Grv</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S.S</i>	<i>Önem</i>
b. Fırsat Eşitliği						
20	Tüm öğrencilere etnik köken, dil, din cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak	Yön.	42	4.83	.490	1
		Öğr.	326	4.71	.625	2
21	İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerden gelen öğrencilere, burs, yardım sağlamak	Yön.	42	4.57	.668	5
		Öğr.	326	4.45	.805	5
22	Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak	Yön.	42	4.81	.455	2
		Öğr.	326	4.67	.636	3
23	Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden eşit faydalanmasını sağlamak	Yön.	42	4.76	.532	3
		Öğr.	326	4.62	.667	4
24	Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak	Yön.	42	4.69	.643	4
		Öğr.	326	4.72	.555	1
Toplam Ort.		Yön.	42	4.73		
		Öğr.	326	4.64		

Çizelge 4.7.'den anlaşıldığı üzere öğretmen ve yöneticiler eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin olarak hizmet sunumunda, davranışlarda ve derslerde öğrenciler arasında ayrımın yapılmaması konularında hesap verebilir olma algılarına sahiptirler. Aynı çizelgeye göre katılımcıların fırsat eşitliği konusunda maddelerin tümüne tamamen katıldıkları görülürken imkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlama konusu görece daha az benimsenmiştir.

Görev değişkenine göre hesap verebilirlik algılarındaki duruma bakıldığında ise öğretmen ve yöneticilerin fırsat eşitliği konusunda algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Çizelge 4.8.'de ile ilgili test sonucu ile verilmiştir.

Çizelge 4.8. Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliği Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test İstatistikleri ^a				
	<i>Eğitim .Öğretim</i>	<i>E.Ö.Ort</i>	<i>Fırsat</i>	<i>Fırsat.Ort</i>
<i>Mann-Whitney U</i>	5667.000	5667.000	6191.000	6191.000
<i>Wilcoxon W</i>	58968.000	58968.000	59492.000	59492.000
<i>Z</i>	-1.822	-1.822	-1.084	-1.084
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.068	.068	.278	.278

a. Grup Değişkeni: Okuldaki Görev

Çizelge 4.8.'e göre fırsat eşitliği boyutunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Katılımcıların eğitim hizmetlerinin sunumunda, öğrenciye davranışlarda ve derslerde öğrencilere adil olmada hesap verebilir olma algılarında fark olmadığı söylenebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin kendi aralarında hesap verebilir olma algılarına bakıldığında ise sadece öğretmen grubu içinde cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenler içinde genel ortaöğretimde bulunanlar mesleki teknik ortaöğretimde bulunanlara göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre maddeleri daha çok benimsemişlerdir ($\bar{X}_g=4.7$, $\bar{X}_m=4.64$; $\bar{X}_k=4.70$, $\bar{X}_e=4.56$).

Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda düzenlenmiştir. Kanunun 8. maddesine göre "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." Bu doğrultuda, "Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacı ile parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır." "özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel tedbirler alınır." denilmektedir. Bu yönde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği vb. yollarla maddi olarak imkân eşitliğini sağlamaya çalışmaktadır.

4.3. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönetici ve öğretmenlerin, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk” boyutundaki görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin göreceli önem sıralarına Çizelge 4.9’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.9. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk Boyutunda Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Göreceli Önem Sıraları

	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk	Grv	N	\bar{X}	S.S	Önem Sırası
25	Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek	Yön.	42	4.48	.740	7
		Öğr.	326	4.16	.924	5
26	Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek	Yön.	42	4.36	.727	8
		Öğr.	326	4.08	1.004	7
27	Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak	Yön.	42	4.50	.672	6
		Öğr.	326	4.17	.935	4
28	Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek	Yön.	42	4.33	.816	9
		Öğr.	326	4.04	.966	9
29	Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek	Yön.	42	4.24	.790	11
		Öğr.	326	3.87	.984	12
30	Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek	Yön.	42	4.62	.661	4
		Öğr.	326	4.41	.836	2
31	Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek	Yön.	42	4.21	.871	12
		Öğr.	326	3.81	1.158	13
32	Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek	Yön.	42	4.26	.828	10
		Öğr.	326	4.05	1.023	8
33	Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek	Yön.	42	4.02	.924	15
		Öğr.	326	4.00	.930	11
34	Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı oluşturmak	Yön.	42	4.69	.643	2
		Öğr.	326	4.48	.759	1
35	Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak	Yön.	42	4.64	.656	3
		Öğr.	326	4.40	.912	3
36	Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek	Yön.	42	4.57	.703	5
		Öğr.	326	4.15	1.113	6
37	Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek	Yön.	42	4.71	.636	1
		Öğr.	326	4.02	1.219	10
38	Düzenli aile seminerleri düzenlemek	Yön.	42	4.00	.855	16
		Öğr.	326	3.64	1.125	16
39	Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak	Yön.	42	4.05	.882	14
		Öğr.	326	3.67	1.129	15
40	Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak	Yön.	42	4.19	.833	13
		Öğr.	326	3.81	1.123	14

Çizelge 4.9.'a göre öğretmenlerin ve yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları boyutundaki maddelerde genel olarak hesap verebilir olma eğilimleri olduğu söylenebilir. Ancak yöneticiler maddelere tamamen katılım gösterirken öğretmenler çoğunlukla katılmışlardır ($\bar{X}_y=4.37$, $\bar{X}_ö=4.05$). Her iki katılımcı grubun tamamen katıldıkları üç madde bulunmaktadır. Bunlar okula devam durumu, okul toplumunun güvenliği ve özlük hakları ile ilgili konulardır. Yasal mevzuata bakıldığında hem Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Madde 26) hem de Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (Madde 36) okula devamın zorunlu olduğu belirtilmektedir. Yine yönetmeliğin 22. Maddesinde ise aile başta olmak üzere öğrencilerin okula kayıt ve devamıyla ilgili gerekli tedbirlerin sorumluluğu okul yöneticileri, millî eğitim müdürleri ve mahalli mülkî idare amirlerine verilmiştir. Aynı yönetmelikte güvenlik konusu ise sağlık ile beraber anılmakta ve bunu sağlama sorumluluğu daha çok yöneticiye bırakılmaktadır (Madde 78- 4c,4y). Bu konudaki yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri Özen'in (2011) ve Turan vd. (2012)' nin bulgularıyla aynı yöndedir.

Yönetici ve öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları maddeler ise,

- veliyi bilgilendirme (öğrenci gelişimi hakkında)
- aile seminerleri
- öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin okul toplumuyla paylaşım
- memnuniyet anketleri maddeleridir.

Öğretmen ve yöneticilerin bu maddeleri ortak olarak benimsemelerinden okul toplumunu oluşturan aile ve çevreyi önemsedikleri sonucu çıkarılabilir. Okul aile ilişkilerinin artırılması isteğinin temelinde, aile katılımının çocuğun başarısının artmasına öncülük edebileceği beklentisi vardır. Nitekim yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalar okul aile ilişkilerinin artmasının öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu amaçla devlet okullarında, okulda karar alımına katılımı için velilere çağrılar yapılmaktadır. Buna ilave olarak, okulun toplum tarafından denetimini sağlamaya yönelik adımlar da atılmaktadır. Aile katılımında diğer bir nokta öğretim basamakları yükseldikçe aile katılımının azaldığıdır (Çalık, 2007).

Ölçekteki diğer maddeler incelendiğinde öğretmenlerin maddeleri yöneticilere nazaran daha az benimsediklerini söylemek mümkündür. Yönetici ve öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında en az katılım gösterdikleri madde aile seminerlerinin düzenlenmesi maddesidir.

Katılımcılar arasındaki görev değişkenine ilişkin test sonucu ise Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutuna Ait Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu

Hipotez Testi			
Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar
"Okul Paydaşları" puan dağılımları "Görev" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.004	Geçersiz

Çizelge 4.10'daki bilgilerde katılımcılar arasında görev değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve yöneticiler arasındaki farkın yöneticiler lehine olduğu da ortalamalara bakılarak da görülebilir ($\bar{X}_o=4.05$, $\bar{X}_y=4.36$). Bu farkın genel anlamda yöneticiler için yasal mevzuatın da etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yöneticilerin bu boyutta daha çok sorumlulukları bulunmaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler ayrı ayrı ele alındığında bazı değişkenlere göre katılım düzeylerinde farklılığın olup olmadığı çizelge 4.11.'de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları

Hipotez Testleri				
Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar	
"Okul Paydaşları" boyutundaki puan dağılımları "Cinsiyet" kategorisinde de aynıdır.		.002	Geçersiz	
Öğretmen	"Okul Paydaşları" boyutundaki puan dağılımları "Okul Türü" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.085	Geçerli
	"Okul Paydaşları" boyutundaki puan dağılımları "Sendika Üyeliği" kategorisinde de aynıdır.		.702	Geçerli
	"Okul Paydaşları" boyutundaki puan dağılımları "Eğitim Durumu" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.019	Geçersiz

Çizelge 4.11. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları (Devamı)

		Hipotez Testleri		
	Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar
Öğretmen	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Meslekteki Yıl” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.521	Geçerli
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Kurumdaki Yıl” kategorisinde de aynıdır.		.804	Geçerli
Yönetici	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Cinsiyet” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.539 ¹	Geçerli
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Okul Türü” kategorisinde de aynıdır.		.085	Geçerli
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Sendika Üyeliği” kategorisinde de aynıdır.		.044 ¹	Geçersiz
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Eğitim Durumu” kategorisinde de aynıdır.		.716 ¹	Geçerli
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Meslekteki Yıl” kategorisinde de aynıdır.		.625	Geçerli
	“Okul Paydaşları” boyutundaki puan dağılımları “Kurumdaki Yıl” kategorisinde de aynıdır.		.924	Geçerli

Önem düzeyi .05 düzeyindedir.

Çizelge 4.11.'e göre öğretmenlerde eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinde, yöneticilerde ise sendika üyeliği değişkenine göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklara baktığımızda cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutunu daha çok benimsemişlerdir ($\bar{X}_e= 3.93$ $\bar{X}_k=4.15$). Eğitim durumu değişkeninde ise lisans ($\bar{X}_L=4.08$), lisansüstü ($\bar{X}_{L.Ü.} = 3.91$) ve diğer ($X_d = 3.58$) kategorilerinde bulunan öğretmenlerin arasında lisans mezunları okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları daha çok benimsemişlerdir. Eğitim düzeyinin artmış olması benimseme düzeyinde bir değişime yol açmamıştır. Yöneticilerde ise; sendika üyesi olanların ($\bar{X}_{s.ü.}=4.44$) olmayanlara göre sorumlulukları benimseme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır ($\bar{X}_{sü.yok}: 4.08$).

4.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde hesap verebilirliğin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin görece önem sıralarına Çizelge 4.12’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.12. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görece Önem Sıraları

<i>Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi</i>		<i>Grv</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S.S</i>	<i>Önem Sırası</i>
41	Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak	Yön.	42	4.21	.717	3
		Öğr.	326	3.92	.964	2
42	Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek	Yön.	42	4.29	.673	2
		Öğr.	326	3.90	1.000	4
43	Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yönlendirmek	Yön.	42	4.17	.824	6
		Öğr.	326	3.92	1.036	3
44	Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacağı kurslar, seminerler) planı hazırlamak	Yön.	42	4.07	.838	10
		Öğr.	326	3.77	1.155	12
45	Okul Stratejik Planını hazırlamak	Yön.	42	4.17	.908	7
		Öğr.	326	3.87	1.058	7
46	Okul Stratejik Planına ilişkin yıllık uygulama planı yapmak	Yön.	42	4.17	.881	8
		Öğr.	326	3.78	1.048	11
47	Yıllık uygulama planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek	Yön.	42	4.21	.750	4
		Öğr.	326	3.96	.996	1
48	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek	Yön.	42	4.19	.671	5
		Öğr.	326	3.90	.995	5
49	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek	Yön.	42	3.88	.803	12
		Öğr.	326	3.82	1.008	8
50	Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılacağı, yeni uygulamaları tartışabileceği toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak	Yön.	42	4.14	.751	9
		Öğr.	326	3.79	1.112	10
51	Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak	Yön.	42	3.95	.825	11
		Öğr.	326	3.80	1.143	9
52	Okulda yönetim bilgi sistemi oluşturmak	Yön.	42	4.31	.749	1
		Öğr.	326	3.89	1.033	6
Toplam Ort.		Yön.	42	4.15		
		Öğr.	326	3.86		

Çizelge 4.12.'ye göre genel olarak baktığımızda okul örgütünün gelişme kapasitesi alt ölçeğinde öğretmen ve yöneticiler maddelere çoğunlukla katılmışlardır. Katılımcıların örgüt kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin hesap verebilir olma algıları olumludur denilebilir. Bu boyutta maddelere göre öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilir olunabileceği algıları mevcuttur.

Aynı çizelgeye göre yöneticilerin en çok katıldıkları madde okulda yönetim bilgi sistemi oluşturma iken öğretmenlerde ise yıllık uygulama planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirleme en çok katıldıkları konudur. Yöneticilerin önem sırasına göre memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okulun faaliyetlerine yön verme, çoğunluğun aldığı kararları uygularken farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanma ve yıllık uygulama planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirleme konularında öğretmenlere göre daha çok benimsemişlerdir. Öğretmenler de memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermeyi desteklerken kendilerini ilgilendiren bir husus olarak eksiklerini tamamlayabilecekleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltilmeyi istemişlerdir. Bu konu yöneticilerce de çoğunlukla benimsenmiştir. Erdağ (2013)'ün bulguları da yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik isteklerinin fazla olduğu yönündedir. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönelik seminer ve kurs istemeleri önemli bir konu olmakla beraber bu konu hem bakanlığın hem de öğretmenlerin talep ve arz dengesine yönelik bir durumdur (Gönen ve Kocakaya, 2004). Bazı çalışmalarda seminer ve kurslara öğretmenlerin katılımının az olduğundan bahsedilirken diğer yandan kurs ve seminerlerin eksikliği görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesi boyutunda görev değişkeni ile ilgili test sonuçlarına Çizelge 4.13.'te yer verilmiştir.

Çizelge 4.13. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu

Hipotez Testleri			
Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar
"Okul Örgütü" puan dağılımları "Görev" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.065	Geçerli

Çizelge 4.13.'e göre görev değişkeni başta olmak üzere diğer değişkenlerde de öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde anlamlı bir görüş farklılığı ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç katılımcılar arasında hesap verebilir olma algılarının aynı yönde olduğunu göstermektedir denilebilir. Öğretmen ve yöneticileri ayrı ayrı ele aldığımızda ise hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerde Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U istatistikleri yoluyla okul türü, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, kurumdaki ve meslekteki çalışma yılları değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Çizelge 4.14. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları

		Hipotez Testleri		
		Yokluk Hipotezi	Test	Sig. Karar
Öğretmen	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Cinsiyet" kategorisinde de aynıdır.			.188 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Okul Türü" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi		.727 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Sendika Üyeliği" kategorisinde de aynıdır.			.589 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Eğitim Durumu" kategorisinde de aynıdır.			.415 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Meslekteki Yıl" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi		.860 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Kurumdaki Yıl" kategorisinde de aynıdır.			.933 Geçerli
Yönetici	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Cinsiyet" kategorisinde de aynıdır.			.129 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Okul Türü" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi		.727 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Sendika Üyeliği" kategorisinde de aynıdır.			.070 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Eğitim Durumu" kategorisinde de aynıdır.			.652 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Meslekteki Yıl" kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi		.920 Geçerli
	"Okul Örgütü" boyutundaki puan dağılımları "Kurumdaki Yıl" kategorisinde de aynıdır.			.805 Geçerli

Çizelge 4.14'e göre öğretmen ve yönetici grupları içinde söz konusu değişkenlere göre alt ölçeğe ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Hesap verebilirlik algıları sendika, cinsiyet gibi söz konusu değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Öğrenmenin geliştirilmesinde ana unsurlardan biri olan öğretmen için değerlendirmelerde iyi bir öğretmenin “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren” tanımlamasının yapıldığı göze çarpar. Bu bakımdan öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları onların sınıf içindeki eylemlerini etkilemekte, öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Seferoğlu, 2004). Öğrenme ortamının sadece öğrenciler için değil, eğitimciler için de bir öğrenme alanı olduğu, kendi meslektaşları arasında da bilgi paylaşımı yaparak eğitim sürecinin zorluklarını aşabilecekleri vurgulanmaktadır.

Geleneksel anlayış öğretmeni merkeze koyarken öğrenci merkezli eğitim anlayışı öğrenciyi temel almıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiş ve yayınlanmıştır. Çalışmada öğretmen yeterlik alanlarından; genel kültür ve özel alan boyutları genel olarak belirlenmiş ve öğretim sürecinde nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitime-öğretme (pedagojik formasyon) yeterlikleri ise, 14 ana yeterlik alanında 206 alt yeterlik olarak ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Geline süreçte Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM) öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağında ana yeterlik alanlarının;

- Kişisel ve Meslekî Değerler – Meslekî Gelişim
- Program ve içerik bilgisi
- Öğrencileri tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ile ilgili toplam altı ana yeterlik alanında bu alanlarla ilgili 39 alt yeterlikler ile ilgili toplam 244 performans göstergesi belirlemiştir (Özer ve Gelen, 2008).

4.5. Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde hesap verebilirliğin “Kaynak Kullanımı” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler ve maddelerin görece önem sıralarına Çizelge 4.15’te yer verilmiştir.

Çizelge 4.15 Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri ve Görece Önem Sıraları

Kaynak Kullanımı	Grv	N	\bar{X}	S.S	Önem Sırası
53 Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak	Yön.	42	4.67	.477	4
	Öğr.	326	4.19	.928	3
54 Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak	Yön.	42	4.69	.563	3
	Öğr.	326	4.01	1.026	5
55 Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek	Yön.	42	4.50	.707	6
	Öğr.	326	3.95	1.196	6
56 Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek	Yön.	42	4.50	.707	7
	Öğr.	326	3.94	1.196	7
57 Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek	Yön.	42	4.74	.445	1
	Öğr.	326	4.22	.962	2
58 Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek	Yön.	42	4.74	.445	2
	Öğr.	326	4.42	.806	1
59 Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek	Yön.	42	4.57	.630	5
	Öğr.	326	4.17	1.043	4
	Yön.	42	4.63		
	Öğr.	326	4.13		

Çizelge 4.15’e göre genel olarak öğretmen ve yöneticiler alt ölçeğin maddelerine olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu da kaynak kullanımıyla ilgili hesap verebilir olma konusunda öğretmen ve yöneticilerin algıları aynı yöndedir denilebilir. Ancak yöneticiler maddelere tamamen katılım gösterirken öğretmenler çoğunlukla katılmışlardır. Bu da katılımcılar arasındaki görüş farklılığını ortaya koymaktadır. Nitekim Turan vd. (2012) yöneticilerin maddi konularda kendilerini daha fazla sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Çizelgeye göre öğretmen ve yöneticilerin en çok katılım gösterdikleri konu kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetme ve öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek iken görece en az benimsenen maddeler ise okul gelir ve giderlerini sergileme konusudur.

Öğretmenler yöneticilerden farklı olarak kaynakların etkili ve verimli kullanımı, bunu belgelendirme, sergileme ve öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirme konularını görece daha az benimsemektedirler. Bu durum Çizelge 4.16 ile de özetlenmiştir.

Çizelge 4.16. Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Katılım Düzeyi Mann-Whitney U Testi Sonucu

Test İstatistikleri			
<i>Yokluk Hipotezi</i>	<i>Test</i>	<i>Sig.</i>	<i>Karar</i>
"Kaynak Kullanımı" puan dağılımları "Görev" değişkeni kategorisindeki dağılımlar gibidir.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi	.000	Geçersiz

Çizelge 4.16'ya göre görev değişkeninde yönetici ve öğretmenlerin görüşlerindeki farklılığı, yapılan bağımsız örneklemeler Mann-Whitney U testi ortaya koymaktadır ($p=.000<.05$). Diğer değişkenlere de bakıldığında sadece sendika üyeliği değişkeninde anlamlı bir farklılık vardır. ($p=.033<.05$) Sendika üyesi olanların kaynak kullanımı boyutunda maddelere tamamen katıldıkları gözlenirken sendika üyesi olmayanların çoğunlukla katıldıkları gözlenmiştir ($\bar{X}_{s,var}=4.25$, $\bar{X}_{s,yok}=4.11$). Bu sonuç ile sendika üyeliğinin hesap verebilir olma algılarında önemli bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen ve yöneticiler arasında fark olmasına rağmen genel anlamda bakıldığında kamu okullarında, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu'nun 5. Maddesinin b bendine göre "Kamu maliyesi, kamu görevlilerinin hesap verebilirliğini sağlayacak şekilde yürütülür" ifadesine uygun olarak, kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasının, gelir giderlere ilişkin daha saydam ve belgeleri ile hesap verebilir olunmanın öğretmen ve yöneticilerce benimsendiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler ayrı ayrı ele alındığında bazı değişkenlere göre yapılan test sonuçları Çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Kaynak Kullanımı Boyutunda Bazı Değişkenlere İlişkin Hipotez Testi Sonuçları

		Hipotez Testleri			
		Yokluk Hipotezi	Test	Sig.	Karar
Öğretmen	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Cinsiyet” kategorisinde de aynıdır.			.827	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Okul Türü” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi		.121	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Sendika Üyeliği” kategorisinde de aynıdır.			.467	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Eğitim Durumu” kategorisinde de aynıdır.			.167	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Meslekteki Yıl” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi		.562	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Kurumdaki Yıl” kategorisinde de aynıdır.			.798	Geçerli
Yönetici	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Cinsiyet” kategorisinde de aynıdır.			.902	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Okul Türü” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Mann-Whitney U Testi		.612	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Sendika Üyeliği” kategorisinde de aynıdır.			.012	Geçersiz
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Eğitim Durumu” kategorisinde de aynıdır.	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi		.590	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Meslekteki Yıl” kategorisinde de aynıdır.			.570	Geçerli
	“Kaynak Kullanımı” boyutundaki puan dağılımları “Kurumdaki Yıl” kategorisinde de aynıdır.			.621	Geçerli

Önem düzeyi .05'dir.

Çizelge 4.17'ye göre sadece yöneticilerde sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yöneticiler içinde sendika üyesi olanlar olmayanlara göre maddeleri daha çok benimsemişlerdir ($\bar{X}_{s,var}=4.73$, $\bar{X}_{s,yok}=4.21$).

Bir sivil toplum kuruluşu olarak sendikaların eğitime ilişkin karar süreçlerinde yer alması önemlidir. Okul ve okul toplumu iç faaliyetlerinde eğitimden etkilenenlere

karşı bir sorumluluğu bulunmaktadır. Nitekim yönetmelikte de çevre ile ilişkilerin birinci derecedeki sorumlusu olarak müdürler görünmektedir. Böylelikle eğitim sürecindeki problemler paydaşların aktif katılımıyla çözüme kavuşmuş olacaktır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Akademik başarı boyutunda öğretmen ve yöneticilerin ölçek maddelerine “çoğunlukla katılmaları” öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak kazanımların değerlendirilmesi, analizleri ve bunların belgelendirilmesi, sergilenmesi vb. konusunda hesap verebilir olma algılarına sahip olduklarını göstermektedir. En çok benimsenen kazanımlarla ilgili olarak öğrenci değerlendirmesinden sonra eksik alanların belirlenmesi iken en az benimsenen konu öğrenci gelişimlerinin sergilenmesi konusudur. Öğretmenler kendilerini birebir ilgilendiren öğrencilerin ders ve gelişimleriyle ilgili belgelendirme ve öz değerlendirme yapma konularında yöneticilerden farklı düşünmektedirler. Bu konuda yöneticilerin hesap verebilirlik algılarının daha yüksektir. Yöneticileri ve öğretmenleri ayrı ayrı ele aldığımızda gruplar içinde cinsiyet, okul türü, meslekteki ve kurumdaki yıl, eğitim durumu ve sendika değişkenlerine göre hesap verebilirlik olma algılarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği boyutunda ise öğretmen ve yöneticilerin tüm öğrencilere karşı genelde, özel olarak da derslerde eşit davranılması, imkân eşitliği sağlanması, hizmetlerden eşit olarak faydalandırılması konularındaki katılım düzeyleri öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi, derslerde ve değerlendirmelerde bu yönde adil olma konularındaki katılımından daha yüksektir. Bu katılımcıların fırsat eşitliği boyutunda hesap verebilir olma algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil ve gerekçelendirilebilir olma ile etnik köken, dil, din cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranma konusu en çok benimsenen maddelerdir. Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği boyutunda görev değişkenine göre öğretmen ve yöneticiler arasında farklılık bulunmamaktadır. Bu konularda öğretmen ve yöneticilerin algıları aynı yöndedir. Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği boyutlarında kadın öğretmenlerin hesap verebilir olma algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmaktadır. Eğitim hakkı boyutunda yönetici görüşlerinde

mesleki-teknik ortaöğretimdeki yöneticilerin genel ortaöğretimdeki yöneticilere göre eğitim hakkı boyutunda daha hesap verebilir olma yönelimi bulunmaktadır. Fırsat eşitliği boyutunda ise öğretmen görüşlerinde genel ortaöğretimdeki öğretmenlerin hesap verebilir olma algıları mesleki-teknik ortaöğretimdeki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluk boyutunda maddelere çoğunlukla katılım göstermeleri öğretmen ve yöneticilerin okul toplumu ve aile ile ilgili sorumluluklarında hesap verebilir olma algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okula devami, güvenli okul ortamı ve özlük hakkı konuları öğretmen ve yöneticiler en çok benimsedikleri konulardır. Görev değişkeninde yöneticilerin öğretmenlere göre hesap verebilir olma yönelimleri daha fazladır. Öğretmenlerin görüşlerine göre hesap verebilir olma algısında eğitim durumunun yükselmesi önemli bir değişim göstermemiştir. Lisans mezunlarının hesap verebilir olma algıları daha yüksektir. Kadın öğretmenler de erkek öğretmenlere göre hesap verebilirlik algıları daha yüksektir. Yöneticilerde ise okul toplumu ve aileye karşı sorumluluklar boyutunda hesap verebilir olma algısı sendika üye olanların olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul örgütünün gelişme kapasitesi boyutunda ise öğretmen ve yöneticiler maddeleri çoğunlukla benimsemiştir. Örgüt kapasitesinin gelişmesine yönelik hesap verebilir olma algıları öğretmenler ve yöneticilerde farklılık gösterse de genel olarak hesap verebilir olma algısı mevcuttur. Görev değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmaması katılımcıların hesap verebilir olma algılarında değişikliğin olmadığını göstermektedir. Fakat yöneticilerin en çok katıldıkları yönetim bilgi sisteminin oluşturulması iken öğretmenler yıllık uygulama planlarına göre hedeflerin belirlenmesinde hesap verebilir olunmasını benimsemişlerdir. Öğretmen ve yöneticileri ayrı ayrı ele aldığımızda ise okul türü, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, kurumdaki ve meslekteki çalışma yılları değişkenlerinin hesap verebilir olma algılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Kaynak kullanımı boyutunda ise yönetici ve öğretmenlerin kaynakların verimli kullanımı, belgelendirilmesi ve bunun öğretilmesi konularında genel manada hesap verebilir olma algıları bulunmaktadır. Bununla beraber yöneticilerin kaynak kullanımı boyutunda hesap verebilir olma algıları öğretmenlerden daha yüksektir. En çok hesap verebilir olunabilecek konu kaynakların kullanımında her zaman

tasarrufu gözetme ve öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek iken görece en az benimsenen maddeler ise okul gelir ve giderlerini sergileme konusudur. Öğretmen ve yöneticiler ayrı ayrı ele alındıklarında hesap verebilir olma algılarında yöneticiler grubunda farklılık bulunmaktadır. Yöneticilerde sendika üyesi olanların hesap verebilir olma algıları daha yüksektir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimleri, eğitim-öğretim, okul paydaşları, insan ve madde kaynaklarının kullanımı ile ilgili olarak öğretmen, yönetici ve ailelerin sorumluluk alanlarını belirleyebilecek nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
2. Hesap verebilirliğin kurumsal olarak gerçekleştirilebilmesi için ortaöğretim kurumları standartlarının belirlenmesine yönelik karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
3. Hesap verebilirlik kavramı birden fazla kavramla (sorumluluk, cevap verebilirlik, saydamlık, açıklık vb) ilişkili olduğu için bu kavramların yönetici ve öğretmenlerin hangi görevlerinde daha etkin olduğunu ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
4. Bu ve benzeri çalışmaların ortaöğretim düzeyinde özel okullarla karşılaştırılarak yapılabilir.
5. Hesap verebilir olmanın örgütsel davranış ile ilgisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
6. Hesap verebilirlik çalışmaları farklı şekillerde boyutlar oluşturulmak suretiyle alanyazına katkı sunulabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğrencilerin akademik başarısıyla ilgili olarak öğretmenlerin çoklu ölçme değerlendirme teknikleri konularında eğitim almaları teşvik edilmeli ve bu yönde imkânlar sunulmalıdır.
2. Öğretmenleri ve yöneticilerin hesap verebilirlik ile ilgili farkındalıklarının artırılmasına yönelik seminer, kongre vb. faaliyetler tasarlanabilir.

3. Öğretmenler öğrencilerin eğitimi (sınıf içi ve dışı süreçler) konusundaki sorumluluğu ağırlığınca yapıp ettiklerini, faaliyetlerini belgelendirmede faydalı olabilecek hizmet içi eğitimleri hem kurum içi hem de kurum dışından almaları önerilir.
4. Yönetici, öğretmen, aile ve çevre okullar yönetim bilgi sistemleri yardımıyla organize edilebilir.
5. Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hem sınıf içi hem de genel olarak değerlendirme sisteminin oluşturulabilmesi için farklı değerlendirme teknikleri kullanılabilir.
6. Öğretmen, yönetici ve ailelerin ve eğitim ile ilgili tüm bileşenlerin sorumluluk alanlarını belirleyen daha işevuruk belgeler oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesapverebilirliği. Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulması. İstanbul: TÜSİAD Yayınları (Yayın No. TÜSİAD-T/2002-12/349).
- Acar, M., Guo, C., ve Yang, K. (2009). Accountability in voluntary Partnerships: To Whom and For What? *Working Papers Series: Center for Nonprofit Strategy and Management*.
- Akşit, N. (2007). Educational Reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 129-137. doi: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011
- Alkin, M. C. & Klein, S. P. (1972). Accountability Defined: Evaluating Teachers for Outcome Accountability. *UCLA Evaluation Comment*, 3(3), 1-11.
- Anderson, M. (1991). Principals- how to train, recruit,select, induct and evaluate leaders for America's schools.ERIC Clearinghouse on Educational Management. Collage of Education. University of Oregon.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in Education *Education Policy Series*. The International Institute for Educational Planning (IIEP). Web: <http://www.unesco.org/iiep>
- Aydın, i. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: pegem yayıncılık.
- Balç, A.(2002). Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Balç, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balç, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balç, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*: Pegem Akademi Yay.
- Balç, A. (2003). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik Anlayışı. Asım Balç, Ahmet Nohutçu, Namık Kemal Öztürk, Bayram Coşkun (Ed.) Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Başbakanlık (2014). Resmi Gazete. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx>]
- Behn, R. D. (2001). *Demokratik hesap verme sorumluluğu* (P. Tercüme, Trans.). İstanbul.
- Benveniste, G. (1985). The Design of School Accountability Systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3), 261-279.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural modadels. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness-of-fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bovens, M. (2006). Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework: European Governance Papers (EUROGOV).
- Bovens, M. (2007). Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Bozkurt, V. (2007). Küreselleşme; Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar. [Çevrim-içi: <http://www.genbilim.com/sosyal-bilimler/sosyoloji/kuresellethmekavram-gelithim-ve-yaklathymlar/> Erişim Tarihi: 20.06.2014]
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Cosner, S. (2009) . Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*.45(2),248-291.
- Coşkun, S. (2003). Kamu Yönetiminde Yönetişim Yaklaşımı. Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık Kemal Öztürk, Bayram Coşkun (Ed.) içinde. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Can, A. (2014). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. ve Öztürk, N. (2009). *Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği ("Cevap Verebilirlik", "Açıklık" ve "Sorumluluk") Ölçeklerinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı 14-15 Mayıs 2009, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli s. 376-384 bildiri olarak sunulmuştur.
- Cendon, A. B. (2006). Accountability and Public Administration: Concepts, Dimensions, Developments.[Online:<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/document/s/nispacee/unpan006506.pdf> Retrieved Date: 14.07.2014]
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yay. .
- Çukurçayır, M. A. ve Sipahi, E. B. (2003). Yönetişim Yaklaşımı ve Kamu Yönetiminde Kalite. *Sayıştay Dergisi*(50-51), 35-66.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91 (1), 59-80.

- Dempsey, I., & Conway, R. (2005). Educational Accountability and Students with a Disability in Australia *Australian Journal of Education*, 49(2), 152-168.
- DiPaola, M. F., & Thomas, C. W. (2003). Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders. Gainesville, Florida University: National Clearinghouse for Professions in Special Education Center on Personnel Studies in Special Education.
- Dubnick, M. J. (2002). *Seeking Salvation for Accountability*. Annual Meeting Of The American Political Science Association, Boston.
- Dubnick, M. J. (2003). Accountability and Ethics: Reconsidering the Relationships. *International Journal of Organization theory and Behavioral Assessment*, 6(3).
- Dubnick, M. J. (2005). Accountability and The Promise of Performance *Public Performance & Management Review*, 28(3), 376-417.
- Dubnick, M. J., & Justice, J. B. (2004). Accounting for Accountability. Annual Meeting of the American Political Science Association, Chicago.
- Ebrahim, A. (2010). The Many Faces of Nonprofit Accountability. Working Paper. Harvard Business School.
- Elster, J. (2012). Accountability in Athenian Politics. In S. C. S. Adam Przeworski, Bernard Manin (Ed.), *Democracy, Accountability, and Representation*. Cambridge University Press.
- Engin, M.(2013).*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hesapverebilirliğe İlişkin Görüşlerinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. istanbul
- Erdağ, C. (2013). Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. Doktora Tezi.Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eryılmaz,B.(2010). Bürokrasi ve siyaset bürokratik devletten etkin yönetime. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu Yönetiminde Hesapverebilirlik ve Etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, Control and Accountability: Preliminary Evidence From Ancient Egypt. *Critical Perspectives on Accounting*, 8, 563-601.
- Fidan, T. (2013). Örgütsel Değişme. G. Arastaman (Ed.) içinde, *Eğitim Yönetimi* (ss. 183-208). Ankara: Nobel Yayın.
- Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, San Diego, CA: North Holland, pp. 383-423.
- Garn, G. & Cobb, C. D. (2001). A Framework for Understanding Charter School Accountability. *Education and Urban Society*, 33 (2), 113-128
- Gedikoğlu, T.(2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*. 2(3),142-150

- Goldring, E. & Schuermann, P. (2009). The Changing Context of K-12 Education Administration: Consequences for Ed. D. Program Design and Delivery. *Peabody Journal of Education*, 84(1), 9-43.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 37-44.
- Gong, B., Blank, R. K. & Manse, J. G. (2002). Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Gören, İ. (2000). Kamu mali yönetiminin yeniden yapılandırılması ve denetim *parlamento ve sayıştay denetimi*. İstanbul: TESEV.
- Gray, A. & Jenkins, B. (1993). Codes of Accountability in the New Public Sector", *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 6(3)
- Guthrie, W., & Schuermann, P.(2010). Successful School Leadership, Planning Politics, Performance and Power. Boston: Pearson.
- Güçlü, N. ve Kılıç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri *E-journal of New World Sciences academy*, 6(3), 2110-2122.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R., L., & Black, W. C. (1998). Multivariate Data Analysis (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Heim, M. (1996). *Accountability in Education*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 143-160.
- Holloway, J. H. (2003). Global Perspective on Student Accountability. *Educational Leadership*, 60(5), 74-76.
- Hood, C. (1991). A Public Management For All Seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- Hopkins, D. (2001). School improvement for real. London ; New York: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational Administration Theory Research and Practise* (7. Baskı) (Çev. Ed. Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Humphrey, C., Miller, P. ve Scapens R. W.(1993). Accountability and Accountable Management in the UK Public Sector. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 6 (3)

- Jones, K. (2004). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High– Stakes Testing. *Phi Delta Kappan*, 85 (8), 584–590.
- Kalman M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesapverebilirlik Modeli*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim. *Journal of World of Turks (ZfWT)*, 2(3), 131-144.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Kirst, M. W. (1990). Accountability: Implications for state and policymakers. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (Eric Document Reproduction Service No: 318804).
- Kluvers, R., & Tippett, J. (2010). Mechanisms of Accountability in Local Government: An Exploratory Study *International Journal of Business and Management*, 5(7), 46-53.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki,Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koretz, D. M., & Barton, K. (2003). Assessing Students With Disabilities: Issues and Evidence. Graduate School of Education & Information Studies University of California, Los Angeles: Center for the Study of Evaluation National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Koppell, J. GS (2005). Pathologies of Accountability: ICANN and the Challenge of “Multiple Accountabilities Disorder. *Public Administration Review*, 65,1, 94-108.
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2006). *Comparative Education: Exploring Issues in International Context* Ohio: Pearson.
- Lashway, L. (2001). New Standarts and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motive American’s Schools to Peak Performance? Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational Accountability Effects: An International Perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18. doi: 10.1207/S15327930PJE7504_1
- Levin, H. (1974). A conceptual framework for accountability in education. *The School Review*, 82(3), 363-391.
- Lingenfelter, P. E. (2001). Educational Accountability. *Network News*, 20(3).


- Linn, R. L. (2000). Assesments and Accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.
- Linn, R. (2012). Test-Based Accountability: Gordon Comission on the Future of Assessment in Education.
- Marks, H. M. & Nance, J. P. (2007). Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.
- Marsh, H. W., Balla, L. B., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-aşırı Eğitim. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 169-190.
- McNeil, M. & Mumvuma, T. (2006). *Demanding Good Governance: A Stocktaking of Social Accountability Initiatives in Anglophone Africa*. Washington: World Bank Institute.
- MEB (2014). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. [Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25326_1.html Erişim Tarihi: 15.08.2014]
- MEB (2013). Milli Eğitim Temel Kanunu. [Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html Erişim Tarihi. 10.12.2013]
- MEB (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.[Çevrim-içi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogr kurumyon_1/ortaogr kurumyon_0.html Erişim Tarihi: 12.08.2014]
- MEB. (2014). 2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Raporu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An Ever-expanding Concept? *Public Administration*, 78(3), 555-573.
- Nagy, P. (1995). Accountability in a Broader Context. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 20(1), 92-98.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1996). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. Madison, WI.: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. *Harvard Educational Review*. 67(1)
- Nohutçu A.ve Balcı, A. (2003).Kamu Yönetiminin Yeni Perspektif ve Dinamizmi: Kamunun Yönetilmesinden "Kamu"nun Yönetmesi Anlayışına Doğru. Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık K. Öztürk, Bayram Coşkun (Ed.) *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Kitabevi

- Normore, A. H. (2004). The Edge of Chaos School Administrators and Accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 55-77.
- Ömürgönülşen, U. (2003). Kamu Sektörünün Yönetimi Sorununa Yeni Bir Yaklaşım: Yeni Kamu İşletmeciliği. Muhittin Acar , Hüseyin Özgür (Ed.) içinde, *Çağdaş Kamu Yönetimi I* (ss.3-43). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3).
- OAGC (2002). Report of Auditor General of Canada to the House of Commons. Canada.
- Ömürgönülşen, U. (1997). The Emergence of a New Approach to the Public Sector: The New Public Management. *AÜ SBF Dergisi*, 52(1-4), 517-565.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt 1. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özden, Y. (2010). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Poulson, L. (1998). Accountability, Teacher Professionalism and Education Reform in England. *Teacher Development*. 2(3).
- Parlak, B. (2003). Küreselleşme Sürecinde Modern Ulus-Devlet ve Kamu Yönetimi. Muhittin Acar ve Hüseyin Özgür (Ed.) içinde, *Çağdaş Kamu Yönetimi I* (ss. 347-391) . Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pehlivan, İ. (2003) . Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Reeves, D. B. (2004). Accountability for learning: how teachers and school leaders can take charge. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Romzek, B. S. & Dubnick, M. J. (2000). Accountability of congressional staff. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 413-446.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seakamela, A. M. (2011). *A Conceptual Framework for Enhancing Accountability in Public Schooling*. Doctoral Dissertation, North-West University, Potchefstroom.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Sirotnik, K . (2004). Critical Concern About Accountability Concepts and Practise, In Kenneth A. Sirotnik (Ed) Holding Accountability Accountable: *What Ought to Matter in Public Education*. Newyork: Teachers College Press.
- Smith, J. D. (2008). *Urban School Principal Leadership Preparation: Perspective of Urban School Principals*. Doctoral Dissertation, Department of Educational Administration, Michigan State University, United States.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmlik arayışı, etkili okullar. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara Pegem Akademi yayınları.
- Sözen, S. (2005). Teori ve uygulamada yeni kamu yönetimi. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Stone-Johnson, C. (2011). Talkin' bout my generation: Boomers, Xers, and Educational Change. *Journal of Educational Change*(12), 221-239. doi: 10.1007/s10833-011-9160-3
- T.T.K.B (2011). Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.[Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>]
- Tetlock, P. E. & Boettger, R. (1989). Accountability: A Social Magnifier Of The Dilution Effect . *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(3), 388-398
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Welch, E. & Wong, W. (1998). Public Administration in a Global Context: Bridging the Gaps of Theory and Practice between Western and Non-Western Nations. *Public Administration Review*, 58(1), 40-49.
- Wells, J. (2005). *iving through contradictions*. Unpublished MasterThesis, York University, Canada.
- Woods, N. (2000). The Challenge of Good Governance for the IMF and the World Bank Themselves. *World Development*, 28(5), 823-841.
- Zengingönül, O. (2005). Nedir Bu Küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz? . *Siyasa*, 1, 85-106.

EKLER DİZİNİ

EK-1: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433-82
Konu:


13 Mart 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 26.02.2014 tarih ve 405 sayılı yazınız

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ferhat PAMUKCU**'nun **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Hesap Verilebilirliğine İlişkin Görüşleri**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04.03.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

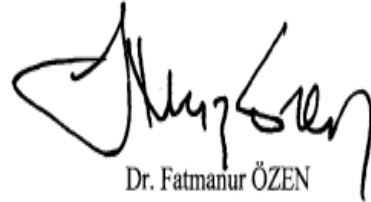
Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:

EK-2: ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Bölümünüzde Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında görevli Ferhat PAMUKÇU'nun 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora programı kapsamında Prof. Dr. Ali BALCI danışmanlığında tamamladığım "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik" konulu tez için geliştirdiğim ve tarafımda özgün hazırlanmış "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği"ni bilim etiği kurallarına uygun şekilde kullanması tarafımda uygun görülmüştür. Gereğini arz ederim.24.01.2014


Dr. Fatmanur ÖZEN

EK-3: ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404/605/1095666
Konu: Tez Çalışması

13/03/2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ALTINDAĞ

- İlgi: (a) Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Altındağ Belediyesi ve Hacettepe Üniversitesi arasında 17.10.2012 tarihinde imzalanan "Eğitimde İşbirliği Protokolü".
(b) Ferhat PAMUKÇU'nun 04/03/2014 tarihli dilekçesi.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz, Altındağ Belediyesi ve Hacettepe Üniversitesi arasında 17.10.2012 tarihinde "Eğitimde İşbirliği Protokolü" imzalanmıştır.

Protokol kapsamında, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Araştırma Görevlisi Ferhat PAMUKÇU, "Resmî Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasını 15 Nisan- 10 Mayıs 2014 tarihleri arasında İlçemiz Ortaöğretim kurumlarında uygulamayı talep etmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının Haziran ya da Eylül ayı seminer döneminde ilgililerle paylaşılması planlanmaktadır.

Söz konusu talep Müdürlüğümüzce uygun görülmemekte olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ali ÖZTÜRK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
13/03/2014

İlhan ERANIL
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü V.

- EK: 1-Dilekçe
2-Form C
3-Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesapverebilirlik Ölçeği

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Eyrak için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a0f6-e9cd-307d-8e02-8035 kodu ile yapılabilir.

EK-4: EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu ölçek, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde Öğrencilerin Akademik Başarısı, Eğitim-Öğretim: Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği, Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi boyutlarından oluşan hesap verebilirliğe dair ifadelere yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen bilgiler, sadece “Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Hesapverebilirliğe İlişkin Görüşleri” konulu tez çalışmasında kullanılacaktır. Elde edilen veriler sadece bu çalışmada kullanılacak olup, başka bir kurum veya kişiyle paylaşılmayacaktır. Ölçek için vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırmanın sıhhati ve gerçeğe uygunluğu açısından önemlidir.

Arş. Gör. Ferhat PAMUKCU
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D., Eğitim yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi B.D.
Tel: 05549203219 E-posta: ferhatpamukcu@hacettepe.edu.tr

BÖLÜM 1 GENEL BİLGİLER

1. Okuldaki Göreviniz () Yönetici (Müdür/Müdür Yard.) () Öğretmen
2. Çalıştığınız Okulun Türü : () Genel Lise () Meslek Lisesi
3. Meslekteki Yılıınız: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16- 20 () 20 – 20 üstü
4. Kurumdaki Çalışma Yılıınız:
5. Eğitim Durumu: () Lisans () Lisansüstü () Diğer :
6. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar
7. Cinsiyet: () E () K
8. Sendika Üyesi Misiniz ?: () Evet () Hayır

BÖLÜM 2

HESAP VEREBİLİRLİK

Aşağıda okulda hesap verebilirliğin beş boyutunda yer alan ifadeleri/maddeleri, ne derecede katılıp/katılmadığınızı karşılardaki ölçeklerde size uygun gelen seçeneklerin altındaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek.					
2. Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek.					
3. Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak, eksik alanları belirlemek.					
4. Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.					
5. Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak					
6. Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (başarı ranjı, grup ortalaması ve standart sapması) yapmak.					
7. Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans çalışmaları, proje) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.					
8. Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alan./konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.					
9. Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını. değil, performans çalışmalarını sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.					
10. Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.					
11. Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.					

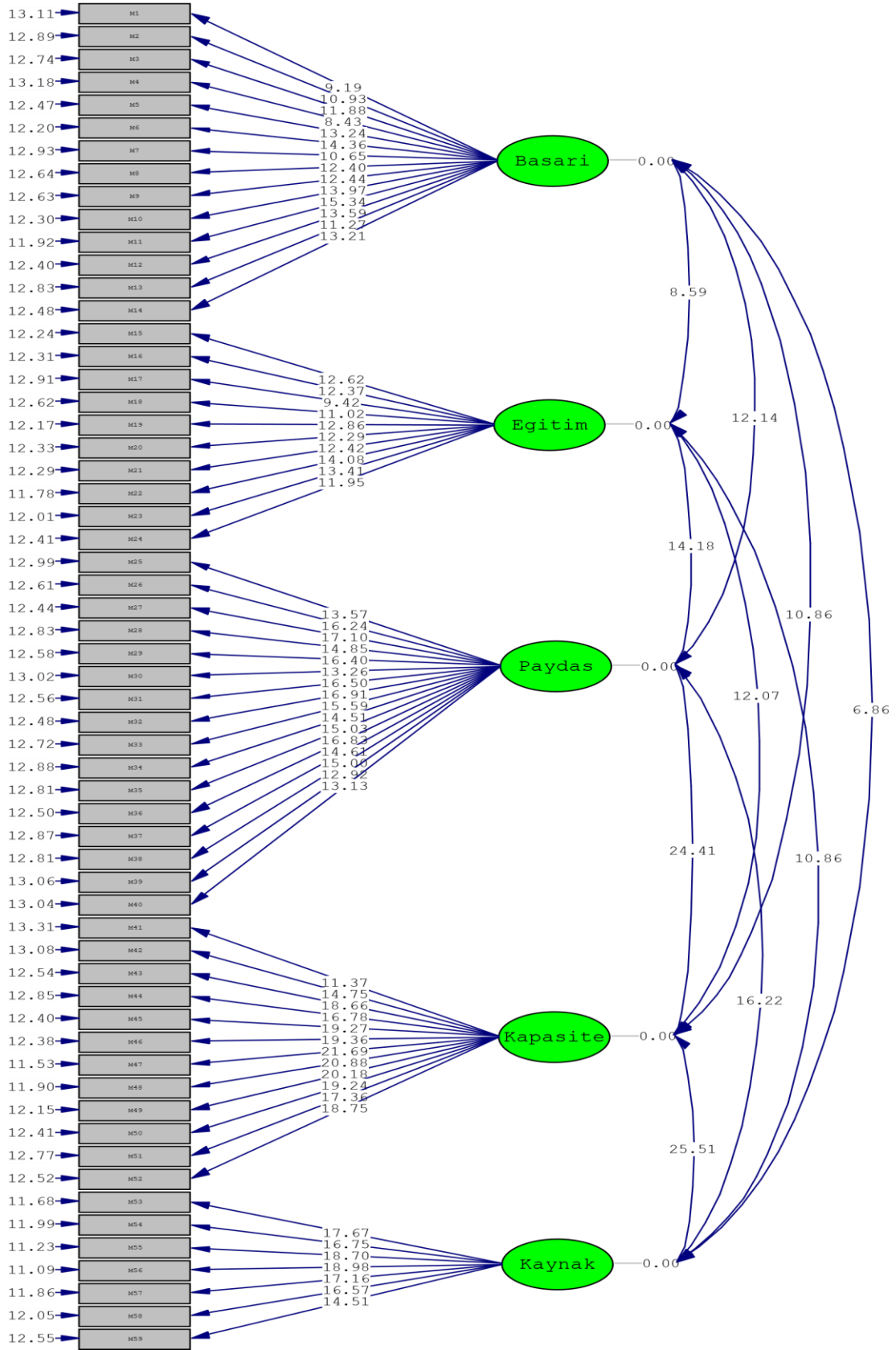
12. Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.					
13. Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda elde ettiği sonuçları izlemek.					
14. Her öğrencinin öğrenme şeklini (görsel, işitsel, kinestetik), gelişim düzeyini (sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans çalışması, proje değerlendirmelerini gösteren veriler) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.					
2. EĞİTİM-ÖĞRETİM					
a. Eğitim Hakkı	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
15. Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.					
16. Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.					
17. akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.					
18. Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek					
19. Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, ve gerekçelendirebilir olmak.					
b. Fırsat Eşitliği					
20. Tüm öğrencilere etnik köken, dil, din cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.					
21. İmkan eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerden gelen öğrencilere, burs, yardım sağlamak.					
22. Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.					
23. Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden eşit faydalanmasını sağlamak.					
24. Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.					
3. OKUL PAYDAŞLARINA İLİŞKİN SORUMLULUK	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
25. Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.					

26. Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.					
27. Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.					
28. Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.					
29. Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.					
30. Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.					
31. Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.					
32. Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.					
33. Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.					
34. Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı oluşturmak.					
35. Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.					
36. Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.					
37. Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.					
38. Düzenli aile seminerleri düzenlemek.					
39. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.					
40. Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.					
4. OKUL ÖRGÜTÜNÜN GELİŞME KAPASİTESİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
41. Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.					
42. Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.					
43. Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yönlendirmek.					
44. Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacağı kurslar, seminerler) planı hazırlamak.					
45. Okul Stratejik Planını hazırlamak.					

46. Okul Stratejik Planına ilişkin yıllık uygulama planı yapmak.					
47. Yıllık uygulama planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.					
48. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlenmek					
49. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.					
50. Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılacağı, yeni uygulamaları tartışabileceği toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.					
51. Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.					
52. Okulda yönetim bilgi sistemi oluşturmak.					
5. KAYNAK KULLANIMI	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
53. Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak.					
54. Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.					
55. Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
56. Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
57. Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.					
58. Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.					
59. Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.					

KATILIMINIZ VE DESTEĞİNİZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

EK-5: BİRİNCİ DÜZEY DFA SONUÇLARI (T-değerleri ile Birlikte)



Chi-Square=7644.35, df=1642, P-value=0.00000, RMSEA=0.100

SYNTAX (SÖZDİZİM) DOSYASI, VE MODİFİKASYON ÖNERİLERİ

Hesapverebilirlik Ölceği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Observed Variables

M1- M59

Covariance Matrix from File HESAP.COV

Sample Size: 368

Latent Variables: Basari Egitim Paydas Kapasite Kaynak

Relationships:

M1-M14 = Basari

M15-M24 = Egitim

M25-M40 = Paydas

M41-M52 = Kapasite

M53-M59= Kaynak

Path Diagram

End of Problem

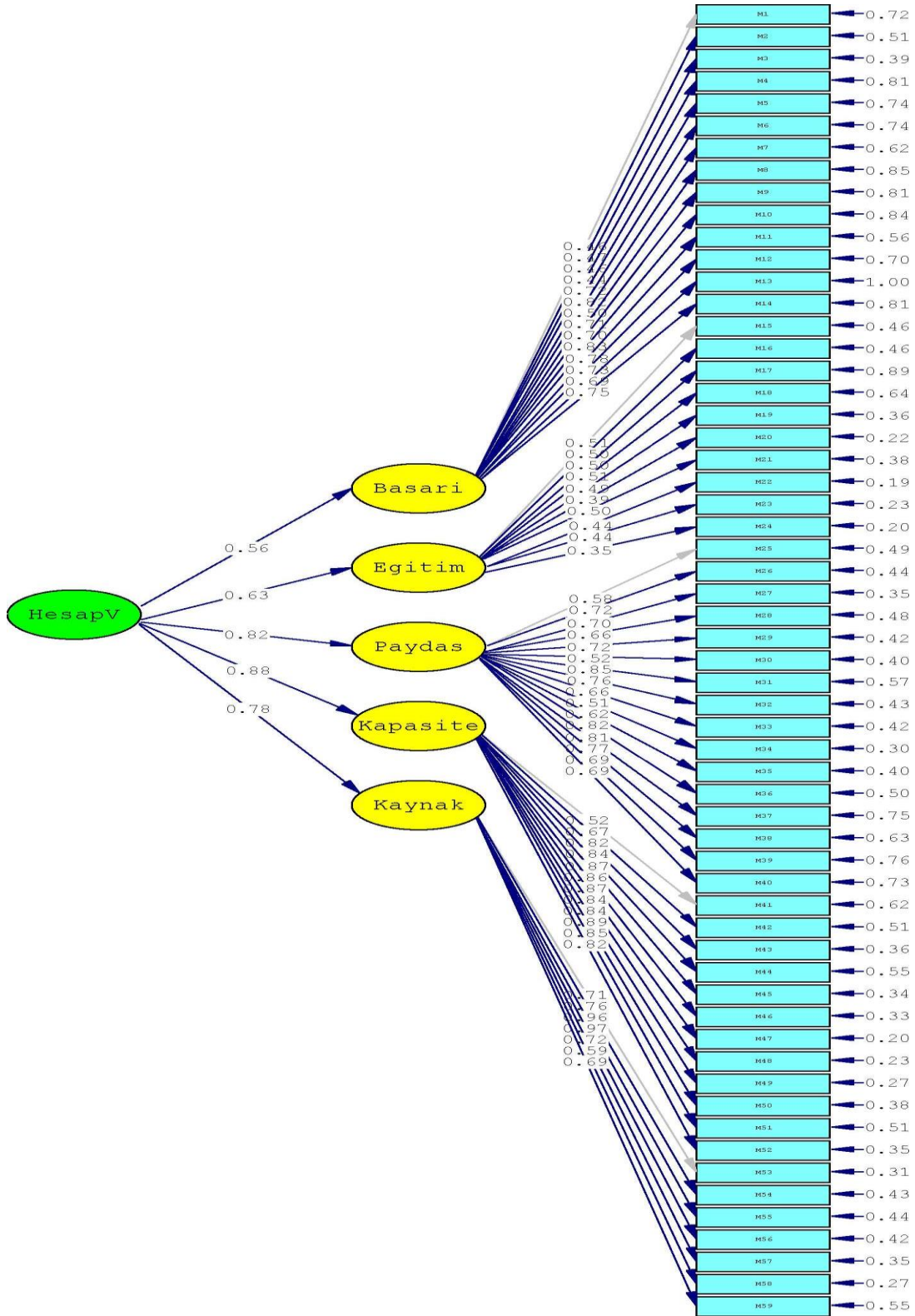
UYUM İNDEKSLERİ (Goodness of Fit Statistics)

Degrees of Freedom = 1642
Minimum Fit Function Chi-Square = 6146.02 (P = 0.0)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 7644.35 (P = 0.0)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 6002.35
90 Percent Confidence Interval for NCP = (5734.12 ; 6277.86)
Minimum Fit Function Value = 16.75
Population Discrepancy Function Value (F0) = 16.36
90 Percent Confidence Interval for F0 = (15.62 ; 17.11)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.100
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.098 ; 0.10)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 21.53
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (20.80 ; 22.28)
ECVI for Saturated Model = 9.65
ECVI for Independence Model = 204.17
Chi-Square for Independence Model with 1711 Degrees of Freedom = 74811.36
Independence AIC = 74929.36
Model AIC = 7900.35
Saturated AIC = 3540.00
Independence CAIC = 75218.94
Model CAIC = 8528.58
Saturated CAIC = 12227.31
Normed Fit Index (NFI) = 0.92
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.94
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.88
Comparative Fit Index (CFI) = 0.94
Incremental Fit Index (IFI) = 0.94
Relative Fit Index (RFI) = 0.91
Critical N (CN) = 107.19
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.079
Standardized RMR = 0.084
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.59
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.55
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.54

Modifikasyon Önerileri, Ki-Kare Değerlerindeki Azalma ve Yeni Tahminler

Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin	Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin	Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin
M2 M1	74.2	0.29	M23 M22	115.7	0.15	M40 M38	56.1	0.28
M3 M1	33.3	0.17	M26 M25	77.5	0.23	M40 M39	66.8	0.33
M3 M2	92.0	0.24	M27 M25	84.1	0.21	M42 M41	71.8	0.25
M5 M4	30.4	0.24	M27 M26	73.0	0.19	M44 M43	76.0	0.22
M6 M5	72.5	0.37	M35 M34	118.3	0.21	M46 M45	198.1	0.28
M14 M13	30.7	0.28	M37 M36	92.4	0.33	M56 M55	457.4	0.64
M16 M15	110	0.27	M39 M38	83.7	0.35	M58 M57	80.8	0.17
M18 M15	85.0	0.28						

EK-6: İKİNCİ DÜZEY DFA SONUCLARI



Chi-Square=7647.86, df=1647, P-value=0.00000, RMSEA=0.100

SYNTAX (SÖZDİZİM) DOSYASI, VE MODİFİKASYON ÖNERİLERİ

Hesapverebilirlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi
Observed Variables
M1- M59
Covariance Matrix from File HESAP.COV
Sample Size: 368
Latent Variables: Basari Eğitim Paydas Kapasite Kaynak HesapV
Relationships:
M1-M14 = Basari
M15-M24 = Eğitim
M25-M40 = Paydas
M41-M52 = Kapasite
M53-M59= Kaynak
Basari Eğitim Paydas Kapasite Kaynak = HesapV
Path Diagram
End of Problem

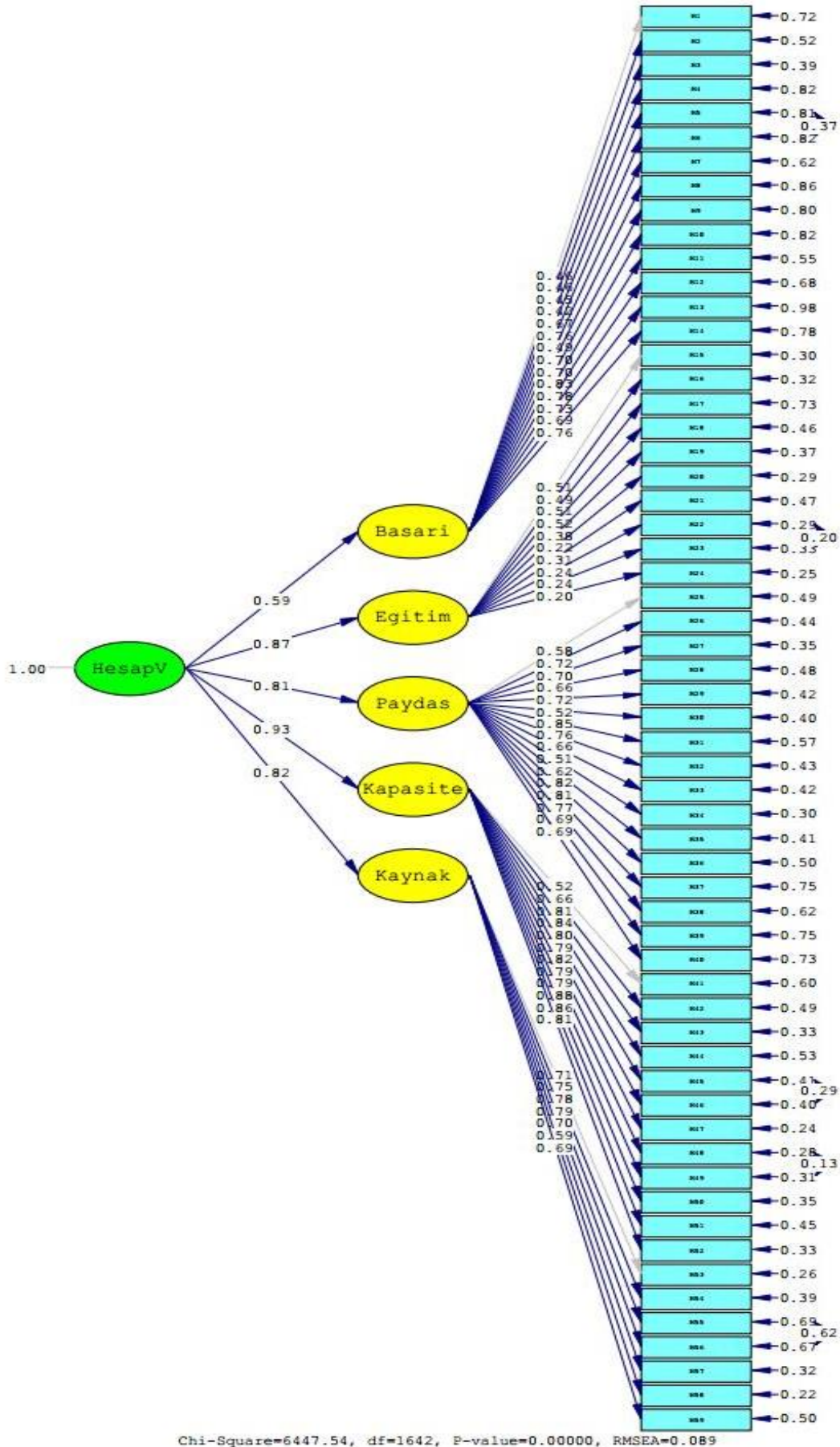
UYUM İNDEKSLERİ (Goodness of Fit Statistics)

Degrees of Freedom = 1647
Minimum Fit Function Chi-Square = 6171.78 (P = 0.0)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 7647.86 (P = 0.0)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 6000.86
90 Percent Confidence Interval for NCP = (5732.60 ; 6276.39)
Minimum Fit Function Value = 16.82
Population Discrepancy Function Value (F0) = 16.35
90 Percent Confidence Interval for F0 = (15.62 ; 17.10)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.100
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.097 ; 0.10)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00
Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 21.51
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (20.78 ; 22.26)
ECVI for Saturated Model = 9.65
ECVI for Independence Model = 204.17
Chi-Square for Independence Model with 1711 Degrees of Freedom = 74811.36
Independence AIC = 74929.36
Model AIC = 7893.86
Saturated AIC = 3540.00
Independence CAIC = 75218.94
Model CAIC = 8497.55
Saturated CAIC = 12227.31
Normed Fit Index (NFI) = 0.92
Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.94
Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.88
Comparative Fit Index (CFI) = 0.94
Incremental Fit Index (IFI) = 0.94
Relative Fit Index (RFI) = 0.91
Critical N (CN) = 107.05
Root Mean Square Residual (RMR) = 0.084
Standardized RMR = 0.088
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.59
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.56
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.55

Modifikasyon Önerileri, Ki-Kare Değerlerindeki Azalma ve Yeni Tahminler

Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin	Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin	Öneri	Ki-Kare Azalma	Yeni Tahmin
M2 M1	74.4	0.29	M22 M18	47.1	-0.14	M40 M38	56.1	0.28
M3 M2	92.4	0.24	M22 M20	54.3	0.09	M40 M39	66.6	0.33
M5 M4	30.3	0.24	M23 M15	47.6	-0.13	M42 M41	72.2	0.26
M6 M5	71.9	0.37	M23 M18	36.0	-0.13	M44 M43	77.2	0.22
M14 M13	30.6	0.28	M23 M22	107.1	0.14	M46 M45	197.0	0.28
M16 M15	116.4	0.28	M24 M20	42.4	0.08	M49 M48	62.3	0.12
M17 M16	36.0	0.21	M26 M25	78.6	0.23	M51 M50	57.8	0.19
M18 M15	91.8	0.29	M27 M25	85.3	0.21	M52 M51	69.6	0.20
M18 M16	43.1	0.20	M27 M26	74.1	0.19	M54 M53	69.7	0.19
M18 M17	63.0	0.33	M29 M28	43.8	0.17	M56 M53	42.9	-0.16
M20 M17	33.5	-0.15	M34 M30	31.5	0.11	M56 M55	469.4	0.64
M20 M18	33.0	-0.13	M35 M34	117.3	0.21	M58 M55	38.6	-0.13
M22 M15	41.0	-0.11	M36 M35	54.4	0.19	M58 M56	33.4	-0.12
M22 M16	56.7	-0.13	M37 M36	91.4	0.33	M58 M57	82.5	0.17
M22 M17	32.6	-0.14	M39 M38	83.6	0.35			

EK-6: İKİNCİ DÜZEY DFA SONUCLARI (DÜZELTME SONRASI)



EK 7: ORJİNALLİK RAPORU

The screenshot displays the iThenticate Professional Plagiarism Prevention interface. At the top, there is a navigation bar with links for "Folders", "Settings", and "Account Info". Below this, a blue banner contains the iThenticate logo and the text "Professional Plagiarism Prevention". A central notification box states "Uploaded 1 document successfully". Below the notification, a black banner provides a maintenance notice: "iThenticate will have a scheduled system maintenance from September 23, 2014 8:30:00 PM EEST to September 23, 2014 10:30:00 PM EEST. Due to the maintenance, iThenticate may be briefly unavailable between".

The main content area is divided into two sections. On the left, there is a sidebar with "My Folders" containing "My Folders", "My Documents", and "Trash". On the right, the "My Documents" section is active, showing a document titled "RESMİ ORTAĞRETTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN OKULDA HESAP VEREBİLİRLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ALTINDAĞ İLÇESİ ÖRNEĞİ)". The document is dated "September 23, 2014" and has a "2.1%" similarity score. The interface includes a search bar, a trash icon, and a "page 1 of 1" indicator.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Ferhat PAMUKCU
<i>Doğum Yeri</i>	İzmir
<i>Doğum Tarihi</i>	07.12.1985

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Teğmen Ali Rıza Akıncı Lisesi (İzmir-Çiğli)	2004
<i>Lisans</i>	Selçuk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği	2009
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce (Orta Düzey)- Arapça (Başlangıç)	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Muş Alparslan Üniversitesi	2010

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	ferhatpamukcu09@gmail.com

<i>Jüri Tarihi</i>	08.09.2014
--------------------	------------