

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN HESAP
VEREBİLİRLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özkan ALTIPARMAK

İstanbul
Ocak-2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özkan ALTIPARMAK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ

İstanbul
Ocak-2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan tezli yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ (Danışman)

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Doç. Dr. Hakan AKÇAY

Onay

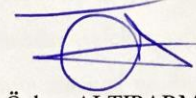
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algularının İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



Özkan ALTIPARMAK

ÖNSÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ'e teşekkürlerimi sunarım. Ders aldığım ve bilgilerinden faydalandığım diğer hocalarıma teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen özel eğitime eli değmiş olan tüm meslektaşlarıma, okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her aşamasında sevgisini, ilgisini, fedakarlığını eksik etmeyen ve hayatımda olduğu her an için şükrettiğim sevgili eşim Demet ALTIPARMAK'a, bana mesleğimde ve öğrenim hayatımda destek olan aynı zamanda meslektaşım olan babam Fatih ALTIPARMAK'a, dualarını eksik etmeyen canım anneme ve değerli katkılarından dolayı sevgili kardeşim Şeyda'ya teşekkür ederim.

Özkan ALTIPARMAK
İstanbul-2019

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Özkan ALTIPARMAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ

Ocak-2019, 80 sayfa

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ili Avrupa yakasında özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir.

Araştırmanın evreni 2017- 2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem, İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan, özel eğitim alanında çalışan 377 öğretmendir.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma verileri SPSS paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, toplam hizmet süresi, okul türü, unvan değişkenleri ile hesap verebilirlik arasında bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Ancak özel eğitim kurumlarında çalışan kadınların hesap verebilirlikle ilgili algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İstihdam şekli ile görev ve sorumluluklar alt boyutunda, iletişim alt boyutunda ve beklentiler alt boyutunda ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek

çıkmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile iletişim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ön lisans – lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin iletişim sıra ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Öğretmenliği, Hesap Verebilirlik.



ABSTRACT

DETERMINATION OF THE ACCOUNTABILITY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Özkan ALTIPARMAK

Thesis of Master,

Supervisor: Asst. Prof. Hatice KADIOĞLU ATEŞ

January-2019, 80 pages

The general purpose of this research is; The aim of this study is to determine the perceptions of the special education teachers in the Istanbul province of Europe in relation to special education classes, special education application centers, special education business application schools and guidance research centers.

The universe of the research consists of special education classes, special education application centers, special education business application schools and special education teachers working in guidance research centers in the province of Istanbul in 2017-2018 academic year. The sample is 377 teachers working in a randomly selected special education field working in Istanbul province near Europe. Teachers will be selected from volunteers who want to participate.

The screening model was used in the study. The data collection tool of the study consists of two parts. In the first part, questionnaires were used to obtain personal information of the teachers. In the second part, the Accountability Scale was used to determine perceptions of teachers' accountability levels. In the accountability dimension, there are four sub-dimensions: duty and responsibility, communication, anticipation and obstacle.

The study data were analyzed by using SPSS package program. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis analysis and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the data.

At the end of the study; it has been found that there is no significant relationship between age, marital status, total duration of service, school type, title variables, accountability and its sub-dimensions of teachers working in private education institutions.

However, it is concluded that the perceptions of women working in private education institutions are higher than they are about accountability. In the subscale of tasks and responsibilities with employment, subscale of communication and subscale of expectants, the average score of the paid teachers was higher than that of the permanent teachers. A statistically significant difference was found between teachers' level of education variables and communication. This difference was found to be among teachers with associate - undergraduate education level. The communication average scores of the associate degree teachers were found higher.

Key Words: Special Education Teacher, Accountability.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. HESAP VEREBİLİRLİK.....	5
2.1.1. Hesap Verebilirlik Türleri	6
2.1.2. Hesap Verebilirliğe İhtiyacın Sebepleri	8
2.1.3. Hesap Verebilirliğin Ortaya Çıkardığı Kaygılar	10
2.2.1. Özel Eğitim ve Önemi.....	12
2.2.2 Özel Eğitimin Amaçları	14
2.2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	14
2.2.4. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü	16
2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	18
2.3.1. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Araştırmalar	18

2.3.2. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	33
BULGULAR VE YORUMLAR.....	33
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	49
SONUÇ VE TARTIŞMA	49
5.1. Öneriler	52
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	61

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayılarının Karşılaştırılması	30
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	33
Tablo 3. Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Algılarına İlişkin Görüşleri	35
Tablo 4. Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	35
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri.....	36
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri	37
Tablo 7. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri.....	39
Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri.....	41
Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri.....	42
Tablo 10. Öğretmenlerin Okuldaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri	44
Tablo 11. Öğretmenlerin Unvan Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri.....	45
Tablo 12. Öğretmenlerin İstihdam Şekli Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri.....	47

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
Vb	Ve Benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem

1970'lerden sonra ülkelerin ekonomik sıkıntıları, 80'lerden sonra ise teknolojideki ilerlemeler, bilgiye kolay ulaşma ve globalleşme gibi unsurların yarattığı tartışmalarda, topluma hizmet veren resmi yapılardaki işlerin yavaşlığı, etkisizliği ve randımanlı çalışmayışı gibi yargılar ortaya çıkmıştır (Erdağ, 2013).

Kamu kurumlarına yöneltilen bu eleştiriler, eğitim kurumlarında da beklentiye sebep olabilmektedir. Eğitim kurumlarına gelen eleştiriler; sistem ve finansal yapının etkililiği üzerine yoğunlaşmakta, harcanan kaynaklara karşın karşılığında alınan verimin azlığı bu kurumların daha çok hesap verebilir olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Nagy, 1995'den akt. Erdağ, 2013).

Toplumlarda nitelikli kişilerin yetişmesi ve refah düzeyinin yüksek olması nitelikli bir eğitime bağlıdır. Bu da öğretmen niteliğinin yüksek olmasına bağlıdır (Seferoğlu, 2014). Özel eğitim öğretmenliği ise alan tecrübesinin ve yetkinliğinin olması ile nitelikli bir şekilde yerine getirilebilecek bir görev ve sorumluluktur denilebilir.

Özel eğitim, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “Beden, anlık, duygu ve toplumsal gelişim yönlerinden düzgülü çocuklara göre önemli ayrılık ve aykırılıklar gösteren çocukların gereksinmelerini karşılamak için düzenlenmiş olan eğitim etkinlikleri” olarak yer almaktadır. Özel eğitim öğretmeni ise; “Özel eğitim gerekseyen çocukların eğitimiyle uğraşan ve bunun için önceden özel bir öğrenimden geçmiş olan öğretmen.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

Özel eğitimde amaç öğrencilerin bağımsız yaşama mümkün olan en üst düzeyde katılmalarını sağlamaktır. Sağlanacak eğitimin niteliği öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013).

Öğretmenler için hesap verebilirlik eğitim-öğretim etkinlikleri içerisinde ortaya çıkan ürün ve sonuçların niteliğiyle ilgili sorumlulukları ifade etmektedir (Arslan Durmuş, 2016). Özel eğitimde, kurumlarda değerlendirme ve işleyişin niteliği bakımından özel eğitimde hesap verebilirlik algısı farklılaşabilmektedir.

Hesap verebilirlik algısında yönetim ve öğretmenin etkin bir rolü bulunmaktadır. Hesap verme sorumluluğu ancak kişilerin yararına olacak şekilde kullanıldığında etkili olacaktır (Arslan Durmuş, 2016).

Hesap verebilirlik kavramı okullarda verimlilik, şeffaflık, cevap verebilirlik gibi kavramların karşılığı olarak kullanılmaktadır (Erdağ, 2013). Özel eğitime baktığımızda ise verimlilik, şeffaflık ve cevap verebilirlik kavramlarının eğitimin niteliği bakımından anahtar niteliğinde olduğunu düşünebiliriz.

Türkiye’de eğitimde hesap verebilirlikle ilgili çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Genelde yabancı araştırmacılar bu konu üzerine çalışmalar yapmıştır (Arslan Durmuş, 2016).

Bu çalışma; özel eğitim öğretmenlerin, okuluna (örgütüne) ve diğer kişi/kurumlara karşı hesap verebilirlik algısının bazı demografik özellikleri de göz önünde bulundurarak özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarını incelemeye yönelik bir araştırmadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi; özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları nasıldır? Sosyo-demografik değişkenleri ile hesap verebilirlikleri arasında bir ilişki var mıdır? şeklindedir.

1.2. Alt Problemler

1. Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı kurum, toplam çalışma yılı, eğitim düzeyi, unvan, yöneticilik yapma, istihdam türü değişkeni ile hesap verebilirlik algıları farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin niteliğinde özel eğitimin uygulanabilirliği ve özel eğitimin ne kadar nitelikli olduğu önemli bir yere sahiptir.

Özel eğitim; tıpkı bir sac ayağı gibidir. Öğretmen, öğrenci ve veli bir bütün olarak eğitim sağlanır. Eğitimin sağlıklı yürütülmesinde öğretmenlere, velilere ve yöneticilere büyük işler düştüğü söylenebilir. “Öğretmenlik mesleği, kendisinden beklenen görevler açısından çok şey yapılması beklenen bir meslektir (Çelikkaleli, 2011)”. Özel eğitim öğretmenliği çok çaba gerektiren bir meslek olduğu söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenin aldığı eğitim, çalıştığı kurum ve kişiler, iş deneyimi gibi etmenler ışığında şeffaflık, açıklık, verimlilik gibi sonuçların ne yönde etkileneceği ve hesap verebilirlik algısı bu araştırma ile ortaya çıkacaktır. Araştırma sonunda varılan sonuçların uygulamalarının geleceği açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Hesap verebilirlik ise sistemlerin parçalarının çok daha etkin ve verimli olabilmeleri için birbirlerinin gelişimi alanında yine birbirlerinden sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Bu sistemlerden biri olan ve çalışmanın ana konusu olan eğitim sistemlerinde ise hesap verebilirliğin en önemli noktası olan eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla mevcut kaynakları etkin ve verimli olacak şekilde kullanmak oldukça önemli bir husustur. Kaliteli eğitimin sağlanması ancak verimsiz ve faydalı olmayan işlemlerin azaltılması bunun yerine sorunların doğru saptanması, bulunan soruna doğru çözüm yolu bulunması ile olabilir. Eğitim sistemi içerisinde hesap verebilirliğin olması gereken öğelerinin başında; sahip olunan kaynak varlığının öğrenciler adına etkin ve verimli kullanımı ile yönetimin demokratikliği gelmektedir (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014).

Şayet eğitim sisteminde hesap verebilirlik doğru bir biçimde işlenir ise; bütün kurum çalışanlarının beklentilerini yükseltir, yükselen beklentilerin karşılanabilmesi adına gereken ortamı hazırlar ve mantıklı yatırımlara ön ayak olur (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Söz konusu bu tip bir hesap verebilirlik sistemi ancak içsel motivasyon sayesinde sistemin tüm öğelerine etki ederek gerçekleştirilebilir. Birçok sektörde önemli bir kavram olan hesap verebilirlik kavramının eğitim sistemi kapsamında da önemli olduğu yapılmış olan araştırmalardan da anlaşılmaktadır.

Ancak özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının daha önce araştırılmamış olması oldukça dikkat çekicidir. Hem özel eğitim gibi hassas ve önemli bir konuyu kapsamaması hem de özel eğitim özelinde hesap verebilirlik araştırmasının olmaması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca yapılan çalışma gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için temel teşkil edebilir.

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ilinde Avrupa yakasında bulunan MEB resmi kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitimde Hesap Verebilirlik: Araştırma kapsamına giren okulların sunduğu eğitim hizmetlerinin belirlenen standartlara göre değerlendirilmesi ve sonuçlarının devlete ve topluma açıklanmasıdır (Durmuş, 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda konunun daha iyi anlaşılması için öncelikle hesap verebilirlik kavramı açıklanmış, sonrasında özel eğitim kavramı ele alınmıştır.

2.1. HESAP VEREBİLİRLİK

Herhangi bir bireyin kendisi ya da bir başkasının davranışları adına herhangi bir yetkiliye karşı söz konusu davranışların neticelerine katlanmaya karşı çıkmayarak kabul etmesine sorumluluk denilmektedir. Sorumluluk; bireyin yetki alanına giren her olayın sonuçları üzerine açıklama yapması biçiminde de ifade edilmektedir. Söz konusu bu davranışların değerlendirilmesi ise hesap verebilirlik (accountability) ya da sayışım sorumluluğu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

Hesap verebilirlik tanımları kullanım alanlarına göre çeşitlenmektedir. Hesap verebilirlik kurumsal alanda değerlendirildiğinde cevap verme, hesap verme sorumluluğu, açıklama yapma zorunluluğu şeklinde ifade edilmektedir (Gedikoğlu, 2012).

Bir tanıma göre ise hesap verebilirlik yasal ve siyasal bir olgudur (Rynan and Feller, 2009). Hesap verebilirlik bireysel sorumlulukları ya da kurumsal sorumlulukları üst seviye bir kurum birimince oluşturulmuş sınırlar çerçevesinde raporlanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Hesap verebilirliği demokrasinin temeli olarak ifade eden Anderson, geçerliliğe ve verimliliğe giden bir yol olarak tanımlamaktadır. Hesap verebilirlik kavramında iki aktör bulunmaktadır. Bunlardan biri hesap veren bir diğeri ise hesap verilendir. Bir birey, bir organizasyon ya da bir kurum hesap veren pozisyonunda olabileceği gibi hesap verilende yine bir birey, bir organizasyon ya da bir kurum olabilmektedir. Ayrıca hesap verenin eylemlerini kapsayan rapora hesap verebilirlik raporu denilmektedir (Anderson , 2009).

Sistemlerin parçalarının çok daha etkin ve verimli olabilmeleri için birbirlerinin gelişimi alanında yine birbirlerinden sorumlu olmaları hesap verebilirlik olarak

tanımlanmaktadır (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Bu sistemlerden biri olan ve çalışmanın ana konusu olan eğitim sistemlerinde ise hesap verebilirliğin en önemli noktası olan eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla mevcut kaynakları etkin ve verimli olacak şekilde kullanmaktır. Verimsiz ve faydalı olmayan işlemler azaltılarak bunun yerine sorunlar doğru saptanarak, bulunan soruna doğru çözüm yolu bulunarak kaliteli eğitim sağlanabilir. Sahip olunan kaynak varlığının öğrenciler adına etkin ve verimli kullanımı ile yönetimin demokratikliği eğitim sisteminde hesap verebilirlikte olması gerekenlerin başında gelmektedir (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014).

Öğrenme alanında hesap verebilirliğin doğru bir biçimde işlemesi; bütün kurum çalışanlarının beklentilerini yükseltir, yükselen beklentilerin karşılanabilmesi adına gereken ortamı hazırlar ve mantıklı yatırımlara ön ayak olur (Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014). Hesap verebilirlik; alanın uzmanı olan kişilerce mesleğin icra edilmesine, yapılan işlerde şeffaflık ve açıklık ile haksızlıkların önüne geçilebileceğine, hizmeti alan kişilerin ayırım gözetmeksizin hakları olduğuna, toplumda belli kesimi değil herkesin eşit hizmet almasına olanak tanır (Kantos, Balcı, 2011).

Yapılmış olan bütün tanımlamalara göre; hesap verebilirliğin omurgası; eylemi uygulayanlar, önceden belirlenmiş olan standartlara kıyaslanan sonuçlar ve söz konusu sonuçlardan payına düşeni alan bireyler ya da organizasyonlar ya da kurumlardır. Söz konusu hesap verebilirlik omurgasını oluşturan her bir omur birbirleri ile de ilişkilidirler, dolayısıyla her birinin birbiri ile olan ilişkisi farklı olacağından bu durum hesap verebilirlik türlerinin doğmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla çalışmanın devamında hesap verebilirlik türleri incelenmiştir.

2.1.1. Hesap Verebilirlik Türleri

Değişik ve farklı olan bakış açıları sebebiyle hesap verebilirlik kavramı farklı kelimeler kullanılarak ifade edilmiştir. Aynı şekilde eğitim özelinde hesap verebilirlik türleri de farklılıklar göstermektedir. Alan yazın taranarak hesap verebilirlik türleri ile ilgili genel ve güncel akademik çalışmalar incelenmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin hesap verebilirlikleri; profesyonel olmaları, davranışlarının sorumluluğunu alma düzeyleri ile ilişkilendirilerek içsel ve dışsal hesap verebilirlik olarak ikiye ayrılabilir (Rosenblatt, 2017). Okula etki eden çevresel faktörler(veli, toplumlar vb.) dışsal hesap verebilirlik etmenini oluştururken, içsel hesap verebilirlik kavramını ise bu dışsal yapıların etkisiyle daha etkin bir çalışma sistemi sağlamak amacıyla okul içindeki süreçlerin etkilenmesi ve değişmesini kapsamaktadır (Hill ve Lake, 2002'den akt. Erdağ ve Karadağ , 2017). Chen ve Tsui (1999)'ye göre içsel ve dışsal hesapverebilirlik öğretmen etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin daha sorumlu ve hesap verebilir olmalarını, öğretmenlerin çalışma, işleyiş ve karar süreçlerindeki aşamalarla ilgili bilgi sahibi olmalarına, oluşturulmuş olan standartlara ve okul topluluğuna karşı performans sonuçlarına bağlı olduğu belirtilmiştir.

Genel anlamda hesap verebilirlik bireyin gerçekleştirdiği eylemlerine haklı nedenler sunması zorunluluğu mesajını iletmektedir (Hoffer, 2000). Okullarda ister dile getirilsin isterse bahsedilmesin bütün çalışanlar bağlı oldukları yönetime hesap verme sorumluluğunu taşımaktadırlar. Yine okullar buldukları topluluğa gerçekleştirdikleri eylemlerin mecburiyetini iletme durumunda ve sorumluluğunu taşımaktadırlar. Hoffer (2000) söz konusu bu sorumluluğu resmi hesap verebilirlik ve resmi olmayan hesap verebilirlik olmak üzere iki şekilde değerlendirmektedir. Resmi olan hesap verebilirlik; önceden belirlenmiş standartlara sahip, çıktılarının ölçülebilir olduğu, önceden belirlenen söz konusu standartların yerine getirilmesi ve getirilmemesi neticesinde oluşacak durumun kesin olduğu ortamları kapsayan hesap verebilirlik türüdür. Resmi olan hesap verebilirlik eğitim alanında kullanılan, eğitimde hesap verebilirlik dendiğinde anlaşılan hesap verebilirlik türüdür (Hoffer, 2000). Diğer birçok alanda geçerliliği olan hesap verebilirlik türü ise resmi olmayan hesap verebilirliktir. Önceden belirlenmiş standartların olmadığı, çıktıların ölçülebilir olmadığı, standartlar bulunmadığı için sonuç elde etmek için yapılması gerekenlerin bulunmadığı ortamlarda oluşan hesap verebilirlik türü resmi olmayan hesap verebilirliktir (Hoffer, 2000).

Akademik başarı okul sisteminin en önemli çıktılarından biridir. Söz konusu bu başarı; öğrenciye yani öğrencinin sahip olduğu kapasite ve öğrenme motivasyonuna ya da hazır bulunuşluğuna, okulun sahip olduğu kültüre, öğrencilerin ailelerinin yapılarına, öğretmenin yeteneğine ve kapasitesine, bütün okul çalışanlarına, eğitim-

öğretim için kullanılan materyallere, kurum müdürüne, uygulanan eğitim politikasına vb. daha birçok sistem ile ilişkilidir. Oldukça kompleks ve karmaşık olan bu yapıyı ne kadar gelişmiş olursa olsun hiçbir resmi hesap verebilirlik sistemi kapsayamamaktadır (Hoffer, 2000). Resmi olan hesap verebilirlik sistemleri ancak öğretmenleri, okul yönetimini ve kısmen de öğrencileri kapsamaktadır. Fakat öğrencilerin ailesine yönelik herhangi bir hesap verebilirlik türü bulunmamaktadır (Hoffer, 2000).

Kuchapski (2001) eğitimde hesap verebilirlik için 3 modelin geliştirilmiş olduğunu tespit etmiştir. Bunlar ;

1. Profesyonel Hesap Verebilirlik Modeli: Bu modelde öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçları karşısında sorumlu olan uzman kişi olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler bu modele göre en doğru nihai kararı verecek kişiler olarak tanımlanmaktadır. Okul yönetimi ise öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde gelişim sağlaması yönünde hareket etmektedir.

2. Piyasa Hesap Verebilirlik Modeli: Velilerin istediği kaliteli hizmete ulaşabileceğini savunan bu modele göre öğrenciler bir çeşit müşteri olarak görülmektedir. Piyasa Hesap Verebilirliği modeline göre okullar tercih edilip edilmeme durumları sonucunda var olmaktadır.

3. Katılımcı Hesap Verebilirlik Modeli: bu modelin iki temel ögesi bulunmaktadır: Eğitsel kararları alma sorumluluğu tek bir baskın gruba göre olmamalı, bu kararlarda tüm paydaşlar söz sahibi olmalıdır.

2.1.2. Hesap Verebilirliğe İhtiyacın Sebepleri

Hesap verebilirlikle ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Söz konusu bu çalışma da bunlardan biridir. Çalışmada özel eğitim özelinde hesap verebilirlik değerlendirildiğinden eğitim alanında hesap verebilirliğin nedeninin bilinmesi gerektiği düşünülmüştür. Alanyazına bakıldığında kaliteli bir eğitim sistemine giden yolda istendik uygulamaların izlenmesi, varsa aksaklıkların onarılması amacıyla değerlendirme mekanizmaları planlanarak uygulamaya konulmuştur. Yakın zamanda ülkemizdeki eğitim sistemini geliştirmek adına öğretmenler için hizmet içi eğitimler,

müfredat programları, uzmanlık standartları, bakanlığın yaptığı sınavlar, eğitim bütçesi, mesleki değerlendirme sınavları, performansın izlenmesi, özel okul teşvikleri gibi uygulamalar eğitim sisteminde hesap verebilirliğin geliştirilmesi adına atılan adımlardır (Erdağ ve Karadağ, 2018).

Hoffer' e (2000) göre hesap verebilirlik sistemleri aslında kalite kontrol sistemi şeklindedir. Hesap verebilirlik bu kapsamda değerlendirildiğinde siyasi olarak eğitim sistemlerinin iş yaşamının gereksinimini giderip gideremediğini algılamak ve söz konusu süreci kontrol etmek niyetiyle bir çeşit araç olarak kullanıldığını belirtir. İş hayatının beklentileri ile eğitim çıktılarının uyuşması, aynı zamanda iş hayatının çıktılarının da eğitime kaynak teşkil etmesi gün geçtikçe önemli bir durum haline gelmiştir denilebilir.

Günümüzde hızla gelişen ve değişen rekabetin artması geçerlilik, güven ve adalet gibi kavramlara olan gereksinimi, azami verim ve kalite beklentisi eğitim sisteminde hesap verebilirliği kaçınılmaz hale getirmektedir denilebilir. Geleceğin bir çeşit anahtar şeklinde düşünülen eğitim sistemlerinde paydaşlar için tercih edebilecekleri olasılıklar da artmaktadır. Bu olasılıklar arasında özel okullardan, özel derslere, farklı eğitim materyallerinden değişik basılı kaynaklara kadar çok sayıda seçenek velilere ve öğrencilere sunulmaktadır (Yavaş, 2017).

Öğrencilerin aileleri tercihlerinin olasılıklar arasında en iyi olanını seçtiklerine dair bilgi sahibi olmaya gereksinim duymaktadırlar. Özel okullar için okul sahipleri, devlet okulları için okul müdürleri sahip oldukları okulların işleyiş bakımından küresel ve yerel bazda standartları ne düzeyde karşıladığını öğrenmeye gereksinim duymaktadırlar. Eğitimden sorumlu olan bakanlık, eğitime özel ayrılmış olan kaynakların ne düzeyde doğru değerlendirilip değerlendirilemediğini bilmeye gereksinim duymaktadırlar (Hoffer, 2000).

Kamu yönetiminde benimsenmiş olan hesap verebilirlik, toplumun ihtiyaçları ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak ve bu ihtiyaçlar yönünde topluma hizmet sunmakla beraber toplumdaki itimadı güçlendiren bir amaca hizmet etmektedir (Akyüz, 2006).

Kamu kurumlarının ve onların alt yapılarının birbirleri ile uyum içerisinde çalışmasını, gelişim sağlamasını, taleplere karşılık vermesini sağlayan hesap verebilirlik, bu kuruluşların şeffaf, demokrasinin bir gereği ve devletin imkanları

dahilinde hareket eden, toplumun beklentilerine yönelik en etkili düzeyde hareket etmesini sağlayan anahtar bir kavramdır. Tüm paydaşları yani hizmeti alan, hizmeti veren ve tüm bunları denetleyen kişilerin süreç içerisinde karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara karşı korumaktadır (Fırat, 2015).

Söz konusu gereksinimlerin giderilebilmesi için hesap verebilirlik en önemli sistemlerden biridir ve tüm bu sayılan nedenlerden ötürü önemi benimsenerek farkındalığı artmaktadır denilebilir.

2.1.3. Hesap Verebilirliğin Ortaya Çıkardığı Kaygılar

Kurumlarda hesap verebilirlik yararlı ve ihtiyaç duyulan bir olgu olsa da, aşırıcılık durumu ortaya çıkabilir. Böylece hesap verebilirliğin istendik sonuçları, istenmedik durumlar doğurabilir. Aşırı kontrol mekanizmaları, kamusal idarecilerin girişimci rollerine olumsuz etki edebilir. Doğruluğun sağlanması ve usulsüzlüğün ortadan kaldırılması için çok yoğun kontroller, kamusal yapıların randımanını ve aktifliğini düşürebilir. Hesap verebilme ve saydam olabilme için yapılan aşırı uygulamalar, başarıyı artırma yerine, hakettiği etkiyi veremeyen kararların verilmesine yol açabilir. Bütçenin az ve sınırlı olduğu hallerde, aşırılık gösteren hesap verebilirlik uygulamaları, bu bütçenin olması gereken ölçüde kullanılması ve pay edilmesinin önüne geçebilir (Behn, 2001'den akt., Akyüz, 2006).

Çalışmanın tarafsızlığının desteklenmesinde hesap verebilirliğin eğitim sisteminde yarattığı kaygıların da değerlendirilmesinin yerinde olduğu düşünülmüştür. Bu kaygılar okullar, öğretmen ve öğrenci açısından istenmedik sonuçlar olarak ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin belirlenmiş eğitim normlarına göre gelişimlerinin takip edilmesi, belirli aralıklarla öğrencilere uygulanan ölçme araçları ile öğrencilerin akademik performansının alınması, sonuçları değerlendirirken belirli standartların olması ve başarının ön plana çıkarılması, bu sonuçlar kapsamında elde edilen performans bilgilerinin toplum ile paylaşılması ve üst makamlara sunulması, okullar arasında başarı karşılaştırmalarının yapılması, performansa dayalı olarak öğretmenlerin ve okulların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması kaygı durumlarını ortaya çıkaran unsurlardır (Erdağ, 2013).

Öğrenim neticelerini öğrenciye karşı esas veri şeklinde kullanan hesap verebilirlik sistemleri gereksinimi karşılayacak düzeyde olamamaktadır, dolayısıyla yetersiz kalacaktır. Daha önce de değinildiği üzere bir tek değişkene bağlı bulunmayan neticelerin değerlendirilmesi tek bir seçenikle değerlendirilemez. Fiziksel şartlar, öğrencilerin motivasyonları, öğrencinin hazır bulunuşluğu, öğrencinin aile özellikleri, toplumsal beklentiler ve kaynaklar gibi değişik çok sayıda sebebe bağlanabilecek değerlendirmeler okulların verimlilikleri ile bunun sorumluları arasındaki ilişkiyi doğrudan ifade edemez (Hoffer, 2000).

Beceriler, yetenekler hesap verebilirlik sisteminde fazlasıyla zor bir kısımdır. Tıpkı becerilerin sistematik olarak öğretilmesinin zor olması gibi becerileri ölçmek de oldukça zordur. Eğitim sisteminde, edinilen verilerin kullanılması profesyonel hedeflere ulaşmada engel teşkil edebilir. Bu durumun nedenleri bilgileri edinirken kolay yöntemlerin seçilmesi, okulun, sistemin ve öğrencilerin karmaşık bir yapıda olmasının değerlendirmeye alınmamasıdır (Feingold, 2013).

Dünyanın standart değerlendirmeleri ve test odaklı değerlendirmeleri popüler hale getirirken eğitim sistemi içerisinde hesap verebilirliğin söz konusu temele yönelmesi kaygıların doğruluğunu güçlendirebilir (Kornhaber, 2004).

Vatandaş ile hizmet veren arasındaki gücü hesap verebilirlik sağlamaktadır. Hesap verebilirlik söz konusu gücün doğru kullanılmamasını engellemektedir. Hesap verebilirlik, hizmeti sunan kişinin gücünü olumsuz yönde kullanmasını önleyerek, hizmeti alan ve hizmeti sunan kişi arasında güç dengesini sağlar (Schillemans, Van Twist, Vanhommering, 2013). Bu kapsamda değerlendirildiğinde uygulandığı tüm sistemlerde fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yalnızca hizmet alanından faydalananların yararlandığı bir faktör olmayan hesap verebilirlik aynı zamanda organizasyonlarda da faydalanılan bir unsurdur. Organizasyonlar kendi durumlarını ve geleceklerini görme konusunda hesap verebilirlik sistemlerinden faydalanmaktadırlar. Geçmişte gerçekleştirmiş oldukları hataları, başarılı buldukları kısımları çok daha açık görüp geleceğe dair planlarını daha net yapabilmektedirler. Bu kapsamda hesap verebilirlik değerlendirildiğinde yarar sağlayan mekanizmadan daha ziyade mevcut sistemi ileriye götürmek üzere ateşleyici sistemler şeklinde işlevini sürdürür (Schillemans, Van Twist, Vanhommering, 2013; Dubnick& Frederickson, 2011; Sinclair, 1995). Öğrenme ve

hesap verebilirlik kavramları beraber değerlendirildiğinde teorik olarak öğrenmenin hesap verebilirliği, hesap verebilirliğin de öğrenmeyi tetiklemesi beklenmektedir. Fakat teoriden öteye geçip uygulamaya gelindiğinde hesap verebilirlik sistemlerinin kuramsal öğrenmeye engel teşkil ettiği ileri sürülmektedir (Schillemans, Van Twist, & Vanhommering, 2013). Hesap verebilirlik sistemlerinin okullar arası karşılaştırma yaparak rekabet ortamına sebep olması, bu karşılaştırma sonuçlarına göre ortaya bazı yaptırımların çıkmasına sebep olduğu ve dolayısıyla haksızlık duygusuna sebebiyet verdiği savunulmaktadır. Ayrıca farklı kültürlerin ve toplumların özellikleri göz önüne alınmaksızın değerlendirmeye tabii tutulmaları da adaletsizlik duygusunu güçlendirmektedir (Mehrens, 1998; Mintrop, 2002'dan akt., Erdağ, 2013). Hesap verebilirlik sistemlerinin araçlarından olan merkezi sınavlar, okulların baskı altında hissederek eğitim program ve işleyişinin değişimine sebep olmuştur (Erdağ, 2013).

Sonuç olarak hesap verebilirlik sistemleri okul, öğretmen, veli ve öğrenci üzerinde belli bir baskı yaratarak kaygı durumlarını ortaya çıkarabilmektedir. Standartlaştırılmış test ve yapılar aracılığıyla da eğitimin kalite ve işleyişinde değişikliklere sebep olabilmektedir.

2.2.1. Özel Eğitim ve Önemi

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yapılan tanıma göre özel eğitim; akranlarından önemli düzeyde farklılık gösteren öğrencilere has oluşturulmuş ve bu öğrencilerin kimseye ihtiyaç duymadan kendi yaşamını sürdürmeye en üst seviyeye ulaştırmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin tamamıdır. Buna ek olarak yine aynı yönetmelikte özel eğitim; bu eğitim hizmetine ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal ve eğitim alanında ki gereksinimlerini karşılamak üzere özel bir şekilde eğitilmiş personel, geliştirilmiş ve planlanmış eğitim yöntemleri ve programları söz konusu öğrencilerin bütün gelişim alanlarındaki yeterlilikleriyle akademik alanlardaki özellikleri göz önünde bulundurularak buna uygun ortamlarda sürdürülebilen eğitim biçimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Başka bir tanıma göre özel eğitim; farklı gelişim düzeyinde ve özel ihtiyaçları bulunan öğrencilere sağlanan, yetersiz olan yönlerini engele dönüşmesini önlemeyi hedefleyen, engeli olan öğrenciyi kendi kendine yetebilen duruma getirmek suretiyle

içinde bulunduğu topluma entegre olmasını ve üretken, hür bir birey durumuna gelmesini destekleyen eğitim biçimidir (Ataman, 2011).

Toplumların çağdaş seviyelere ulaşmasında özel eğitime verilen önemin artması oldukça etkilidir. Söz konusu hizmetlerin yaygın hale gelmesi diğerlerinden farklı olan bireylerinde bütün sunulan imkânlardan eşit yararlanması dünya ülkelerinde çağdaşlığın bir çeşit göstergesi olarak algılanmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Hızla değişen ve gelişen hayat şartlarında tüm alanların kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir kuşkusuz aynı şey özel eğitim hizmetleri içinde geçerlidir. Özel eğitim hizmetlerinin yeniden biçimlendirilmesi adına anlamlı ve gerçeğe uygun düzenlemeler gerekmektedir. Söz konusu bu düzenlemelerin gerçek anlamda geliştirilmesinin ilk koşulu özle eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi ve özelliklerinin devamlı bir şekilde iyileştirilip geliştirilmesi gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri alanında iyi yetişmiş çalışana gereksinim duyulmaktadır. Bu durumun nedeni özel eğitim hizmeti veren kurumlarda çok sayıda çalışanın beraber ve koordine şekilde çalışma gereğinin bulunmasıdır (Ataman, 2011). Bu alanda çalışanların yalnızca nicelik bakımından üst seviyelerde olması yeterli olmamakta aynı zamanda nitelik bakımından da geliştirilmesi gerekmektedir (T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2000).

Uygulanma ve geliştirilme açısından özel eğitim hizmetleri zor bir hizmet alanıdır. Özel eğitim hizmetlerinde çalışan öğretmen, yönetici ve personellerin sarf ettikleri emek ve çaba normal eğitime kıyasla çok daha fazladır. Ancak bu emeğin karşılığı alınabilmekte midir bu tartışılır bir durumdur. Özel eğitim hizmetleri alanında çalışanların eğitim düzeylerinin yanı sıra kişilik özelliklerinin de önemi oldukça fazladır. Sabrı, işine olan bağlılığı ve sevgisi yaptığı işin düzeyini belirlemektedir denilebilir.

2.2.2 Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim hizmetlerinin amaçları Türk Milli Eğitimi'nin temel ilke ve genel amaçları kapsamında belirtilmiştir. Bu hizmete gereksinimi bulunan bireylerin (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006):

1. İçinde buldukları toplumda kimsenin yardımına gereksinimleri olmadan yaşamlarını devam ettirmeleri ve kendilerine yetebilecek düzeye ulaşmalarına yönelik hayati yeteneklerini geliştirmelerini,
2. Kendilerine uygun olan eğitim programları sayesinde özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, ilgileri, yeterlilikleri ve yetenekleri seviyesinde meslek alanlarına, üst öğrenime ve hayata hazırlanmalarını,
3. İçinde buldukları toplumdaki görevlerini yerine getirebilen, diğer kişilerle olumlu ilişkilerde bulunabilen, çevresi ile uyumlu, işbirliği yaparak çalışabilen, neşeli ve üretken bir vatandaş şeklinde yetişmelerini amaçlamaktadır.

Özel eğitimin amaçları değerlendirildiğinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yaşadıkları toplumun içerisinde kimseye gereksinim duymadan hayatlarını sürdürebilmeleri ve kendi kendilerine hayatlarını devam ettirebilecek yeteneklerinin gelişmesi öncelikli olacak şekilde planlanmıştır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için de gereken eğitim programı hem yöntem, hem araç- gereç ve personel kapsamında tasarlanmıştır. Sosyal bakımdan da engelli bireylerin yetiştirilmeleri yine hedeflerin kapsamındadır.

2.2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Ulusal ve uluslararası alanlarda özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı bulunan bireylerin sahip olduğu haklar sözleşmeler ve kanunlarla koruma altına alınmıştır. Söz konusu sözleşme ve kanunlarla özel eğitime ihtiyacı bulunan bireylerin yalnızca hakları korunmakla kalmamış bunun yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan bu bireylerin eğitimleri gerçekleştirilirken uyulması gereken standartlar belirlenmiştir. Bu sözleşmeler arasında en genel uluslararası sözleşme Birleşmiş Milletler Engelli

Hakları Sözleşmesidir. Sözleşmenin hükümlerinde insan onuruna saygı temel teşkil etmektedir. Sözleşmenin genel ilkelerinde toplumsal hayata ayrımcılık yapmaksızın katılımlarının sağlanması, engeli bulunan bireylerin özgür iradeleri yönünde seçim yapabilecekleri, kişilere engeli sebebiyle ayrımcılık yapılmaması gerektiği, engeli bulunan bireylerin kişisel tercihlerine(inanaç, tutum vb.) saygı duyulması gerektiği, engeli bulunan bireylerin toplumun temel taşı niteliğinde oldukları, kişilik haklarına saygı gözönünde bulundurularak temel çerçeve oluşturulmuştur (Azarkan ve Benzer, 2018).

Söz konusu bu ilkeler, özel eğitim hizmetlerinin hedeflerini gerçekleştirebilmesi adına göz önünde bulundurulmalı ve uygulanmalıdır. Engelli Hakları, Çocuk Hakları Bildirgesi ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi uluslararası sözleşmeler de bu ilkelerin uygulanmasına dayanak teşkil etmektedir. Söz konusu dayanaklar dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararıda özel eğitim hizmetlerinin ilkeleri belirlenmiştir. Bunlar (MEB, 1997);

1. Özel eğitim, özel eğitime gereksinim duyan kişilerin içinde buldukları toplumla karşılıklı uyum ve etkileşim sürecini içerecek biçimde planlanır.
2. Özel eğitime gereksinim duyan kişilerin erken yaşlarda eğitime başlatılması esastır.
3. Özel eğitime gereksinim duyan kişilerin eğitimlerindeki öncelik yetersizliği olmayan yaşlarıyla beraber eğitimin gerçekleştirilmesidir.
4. Özel eğitime gereksinim duyan kişiler ilgileri ve yetenekleri yönünde özel eğitimden yararlandırılır.
5. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinim duyan kişileri sosyal hayattan soyutlanmadan tüm olanaklardan azami biçimde yararlanacağı şekilde planlanarak uygulanır.

Özel eğitim hizmetlerine gereksinimi bulunan kişilerin eğitiminde 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararı ile sorumluluk; aile, eğitim kurumları, toplum ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bölüştürülmüştür denilebilir. Buradan yola çıkarak bu paydaşların özel eğitim hizmetleri zincirinin önemli halkalarıdır.

2.2.4. Türkiye’de Özel Eğitimde Çalışan İnsan Gücü

Cumhuriyet’in ilan edilmesinden 1950 senesine kadar özel eğitim hizmetleri alanında çalışabilecek personel yetiştirme girişimleri istenilen düzeye ulaşamamıştır. Fakat 1950 senesinden sonra özel eğitim hizmetleri alanında görev yapacak olan personel yetiştirilmesine başlanmıştır (Şahin, 2011).

Bir takım çalışması olan özel eğitim, öğrencinin tanılanmasından öğrencinin izlenmesine uzun bir süreç içermektedir. Özel eğitimin takım çalışması olması bu takıma mensup olan çalışanların hepsinin iyi eğitilmiş ve yetişmiş olması ile ancak doğru yürütülebilmektedir. Takımın en başında öğretmen bulunsa da öğretmen ile beraber farklı uzmanlıklara sahip çalışanlar bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak; sosyal hizmetler uzmanı, özel eğitim uzmanı, psikolog gibi çalışanlar verilebilir. Bu uzmanlar özel eğitim için oldukça önemlidirler (Eripek, 1990). Türkiye’de var olan özel eğitim okulları değerlendirildiğinde söz konusu özel eğitim personelinin büyük çoğunluğunun beraber görev yapmadıkları fark edilmektedir. Özel eğitim kurumlarında işbirliğinin önemi oldukça açıktır. Ancak söz konusu kurumlarda doktor, psikolog ve öğretmen bir arada çalışma olanağına sahip değildirler. Bu durumun sebebi özel eğitim veren okullarda öğretmen kadrosunun dışında görevlendirme için norm kadronun olmaması ve söz konusu bu uzmanların görev yaptığı kurumlarla ortak çalışma yürütülmesine olanak sağlayan bir yönerge ya da yönetmeliğin bulunmamasıdır (Demirkıran, 2004).

Tüm bu açıklamalar ışığında Türkiye’de özel eğitim konusunda mevcut problemlerin çözülmesi, ancak özel eğitim alanında çalışacak personelin yetiştirilmesi, mevcut sayılarının artırılması ve özel eğitim konusunda hizmet veren kurumların yaygınlaştırılması ile mümkün olabilecektir.

Türkiye’de Mithat Enç’ in uğraşları neticesinde özel eğitime gereksinimi bulunan kişilere özel ilk düzenli ve ciddi uygulama 1953 senesinde Gazi Eğitim Enstitüsü’nde başlamıştır. Gazi Eğitim Enstitüsünde 1953-1954 öğretim yılında özel eğitim bölümü açılarak en az üç yıl öğretmenlik yapmış ve öğretmen okullarından mezun kişiler eğitime alınmıştır. Fakat söz konusu bu bölüm yalnızca iki sene faaliyette bulunmuş sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapatılmıştır (Akçamete, 2002).

1990' lı senelerin başına kadar özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bazıları 1 senelik özel eğitim konusunda eğitim programı görmüş veya birkaç haftalık hizmet içi eğitim görmüş ya da hiç özel eğitim konulu eğitim programı almamış öğretmenlerden oluşmaktaydı (Özyürek, 2008).

Okullarda bulunan öğretmen oranları ile özel eğitim okullarında bulunan öğretmen oranları kıyaslandığında özel eğitim okullarındaki oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca özel eğitim hizmeti veren okul sayısı da ihtiyacı karşılayamayacak durumdadır. Eğitsel alanda var olan problemlerin çözüme ulaştırılabilmesi için yeterlilik ve nitelik sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Özyürek, 2008).

Özel eğitim okullarında var olan eğitimi uzman öğretmen noksanlığı, sınıf öğretmenleri ve normal okullarda görev yapan öğretmenler arasından gerçekleştirilen atamalar ile giderilmektedir. Söz konusu bu öğretmenlerin seçilmesinde ve eğitimlerinin verilip yetiştirilmesinde kurum yöneticisi görevlidir. Ancak bu yetki her zaman kurum yöneticisinde bulunmamaktadır. Tüm bunlara rağmen özel eğitim kurum yöneticisi öğretmen seçme yetkisine sahip diğer kurum yöneticileri ile işbirliği sağlayarak konunun önemini vurgulamalı ve hizmete uygun öğretmen atamalarının yapılması için çalışmalıdır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001).

Neticede öğretme eylemi oldukça zor bir olgudur. Buna yaşlılarından farklı gelişim gösteren öğrenciler eklenince öğretme işi daha da zor hale gelmektedir. Çünkü bu öğrencilere herhangi bir alanda çeşitli becerilerin edindirilmesi oldukça zor bir iştir. Böylesine zor olan bir görevi üstlenecek olan öğretmenin yalnızca bilgiye sahip olması yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda güçlü bir irade, yetenek ve iletişim becerisi gibi çeşitli kişilik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Bununla beraber özel eğitim kurumlarında görev yapan çalışanlara gerek öğretmen, gerek personel gerekse yönetici olsun sunulan imkânların üst düzeyde olması gerekmektedir denilebilir.

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler gerçekleştirdikleri etkinlikler neticesinde öğrencilere yönelik hedefledikleri kazanımların geri dönüşünü hiç alamamakta ya da çok uzun zaman sonra alabilmektedirler. Bu sebeple özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler haddinden fazla çaba harcamaktadırlar ve bu durum yine iş motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Tüm bunlar

düşünüldüğünde özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin de özel eğitim alanına hâkim olması ve tecrübe sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla gerektiği yerde kurumunda görevli öğretmenin çeşitli yöntemlerle iş motivasyonunu arttırabilmelidir. Aynı zamanda özel eğitim kurumunda görev yapan bir yönetici çift yönlü görevini sürdürmelidir. Bunlardan biri; uzmanlık alanı ile ilgili tüm yenilikleri ve gelişmeleri takip etmelidir. Ulaştığı sonuçları ve bilgiyi personeline aktarabilmelidir. İkincisi ise kurum yönetimi konusunda kendini yenilemeli ve yine çağın gereklerine uygun biçimde geliştirmelidir. Yönetici olarak personellerinin sahip olduğu haklarını iyi bilip gerektiğinde personellerini kayba uğratmamak adına hareket etmesi gerekmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001).

Engeli bulunan kişilerin eğitilmesi konusu değerlendirildiğinde özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin en az engeli bulunan kişilerin aileleri kadar özverili ve sabırlı olmaları gerekmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Diğer taraftan engeli bulunan öğrencilerin diğer öğrencilerden hem eğitim hem de öğretim alanında daha zorlu olduğu çalışmanın önceki kısımlarında ifade edilmiştir. Dolayısıyla zaten oldukça zorluk ve stres içeren öğretmenlik mesleği söz konusu özel eğitim öğretmenliği olduğunda çok daha yoğun stres ve zorluktan bahsetmek mümkündür.

2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında hesap verebilirlik ile ilgili gerçekleştirilmiş araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

2.3.1. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Araştırmalar

Yıldırım (2006), "Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, 1980 Sonrası Türkiye Örneği" adlı araştırmasında klasik ve yeni kamu yönetimi yaklaşımları çerçevesinde karşılaştırmalı bir biçimde incelemiş, 1980 sonrası çeşitli ülkelerdeki kamu yönetimi reform uygulamalarında hesap verebilirlik ilişkilerindeki değişimi

ortaya konmaya çalışmıştır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımının, hesap verebilirlik ilişkileri açısından sunduğu çözüm önerilerinin, Türk kamu yönetiminin sorunlarına tam çare olamadığı; Türk kamu yönetiminde hesap verebilirliğin geliştirilmesi için; klasik kamu yönetimi örgütlenmesine sahip çıkılarak rasyonel, etkin, verimli ve sağlıklı bir işleyişe kavuşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu yapılırken, yenilenmiş kamu yönetimi ile getirilen; performans, kalite, stratejik planlama ve sürekli iyileştirme gibi olgulardan da yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ciğerci (2007), “Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim” konulu çalışmasında hesap verebilirlik ve iç denetimin Türk Kamu Mali Yönetiminde etkin olup olmadığı araştırılması amaçlanmış, bunun için geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda kamu mali yönetiminde iç denetim ve hesap verme sorumluluğu kavramlarının tam anlamıyla henüz etkin bir mekanizma olmadıkları, ayrıca hesap verebilirlik kavramı ile iç denetim kavramının birbiri ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki kavram içinde öncelikli olan, hesap verecek personelin ya da iç denetçinin yeterli eğitim bilgisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Gül (2008), “Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik” adlı çalışmasında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ve Kamu Görevlileri Etik Kurulu oluşturulmasıyla birlikte demokratik yönetim anlayışının ve hesap verebilirliğin sağlanması konusunda yapılan düzenlemelere rağmen hesap verebilirlik konusunda sahada yani uygulama alanında henüz çeşitli problemlerin olduğu değerlendirilmekte, aslında söz konusu problemlerin temelinin Türkiye’ nin devlet algısının ve kamu yönetiminin aşırı merkezîyetçi ve gizlilik esaslı olmasından kaynaklandığı, bu algının olağan neticesi ile kamu görevlilerinin iş hayatında kendilerini devletin emrinde görerek aslında topluma hizmet ettiklerini algılamayarak hesap verme sorumluluğunu yerine getirmek istemediği, bu durumun güvenlik hizmeti veren kurumlarda daha belirgin olarak göze çarptığı ifade edilmiştir. Bu nedenle de rolü ve önemi ne olursa olsun hiçbir hizmet alanının sivil denetimin dışında tutulamayacağı, tam aksine daha sıkı denetlenmesini gerektiği savunulmuştur.

Kalkan ve Alparslan (2009), “Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri” adlı araştırmalarında Burdur iline bağlı Bucak

ilçesinde ikamet eden, çalışma ile ilgili oldukları sebebiyle kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile özel sektörde çalışan, 18 yaş üstü seçmen kitlesi seçilmiştir. Yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak anketörler aracılığıyla seçmenler ziyaret edilmiş ve 500 kişiye anket uygulanmıştır. Gerçekleştirilmiş olan ankete seçmenlerin vermiş oldukları cevaplar kapsamında ulaşılan bilgilerin analizi neticesinde; hesap verebilirliğin, iletişimin ve şeffaflığın yerel yönetimlerin başarılarında doğrudan ve olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Kantos (2010), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye'deki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, Kim, Kime, Neden ve Nasıl Hesap Vermeli? sorularına ilişkin verilen cevaplar görev türü değişkenine göre açıklanmıştır. Araştırma, Türkiye' de okullarda öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutunda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin meslek etiği gereği, öğrenci davranış gelişimi, okul etkinlikleri ve okul test sonuçlarına göre sorumlu görüldüğünü göstermektedir. Görev değişkenine göre ulaşılan sonuçlar: Özel ilköğretim okullarında ve kamu ilköğretim okullarında kimin hesap vermesi gerektiği sorusuna öğretmenler ve yöneticiler çoğunlukla yöneticilerin hesap vermesi gerektiği cevabını vermişlerdir. Kime hesap verilmesi gerektiği sorusuna ise öğretmenler ve yöneticiler çoğunlukla yöneticiye sonrasında öğrenci ve aileye hesap verilmesi gerektiği cevabını vermişlerdir. Bu cevaplarda ailelerle ilişki alt boyutu farklı sonuç vermiş bu boyutta kime hesap verilmeli sorusuna ilk sırada öğrenci ve aileye hesap verilmeli cevabı verilmiştir. İlköğretim okullarında gerek özel gerekse kamu olsun niçin hesap verilmesi gerektiği sorusuna mesleki etiğin bir gereği şeklinde cevap vermişlerdir. Nasıl hesap verildiği sorusuna ise öğretmenler ve yöneticiler çoğunlukla birinci sırada bölge genelinde, il genelinde gerçekleştirilen sınavların neticeleri ile cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin davranışlarının gelişimine bağlı hesap verebilirlik ise öğretmenler ve yöneticiler tarafından verilen ikinci sırada cevap olmuştur.

Bülbül (2011), "Türk Milli Eğitim Sistemindeki Hesap Verebilirlik" konulu araştırmasında eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB'da görevlerini yerine getiren eğitim sendikalarının idarecileri, denetçilerin ve yöneticilerin konu ile ilgili düşüncelerinin saptanması hedeflenmiştir. Çalışmada kullanılan "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap verebilirlik Ölçeği", Sorumluluk,

Standartlar Saydamlık, Sağlama ve Sorgulama alt ölçeklerini içerecek biçimde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın seviyesinin istenilen durumda olmadığı, eğitim ve Bakanlık müfettişleri ile sendika idarecileri, politikacılar; eğitim sisteminin hesap verebilirliğe nitelikli katkılar yapmadığı görüşündedirler. Ayrıca araştırmaya katılanlar öğrencilerin eğitim hizmetleriyle ilgili görüşlerinin dikkate alınmadığı, bu durumun sistemin sorgulanmasında eksikliğe yol açacağı yönünde bir görüş bildirmişlerdir.

Demirkıran, Eser ve Keklik (2011), “Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu” adlı çalışmalarında bilgi sahibi olma hakkı ve hesap verebilirlik ilkesi kapsamında 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’ nun 2004-2011 seneleri arasındaki uygulama biçimi değerlendirilerek 2011 senesine kadar olan işleyiş biçimi ile alakalı genel geçer bir neticeye varmak hedeflenmiştir. Tüm dünyada gerçekleşen değişim ve gelişimin neden olduğu yeni kuramlar ve Avrupa Birliği sürecinde önemini arttıran hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramlarının benimsenmesi ile Türkiye’de Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’ nun, oluşturulması gerekli olmuştur. Araştırma sonucuna göre, belgelere ya da bilgilere erişim sağlamaya yönelik başvuruların sürekli artan bir yönelimde olduğu belirtilmiştir.

Güçlü ve Kılınç (2011), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri” adlı araştırmalarının neticesinde ulaşılan bulgular göstermiştir ki, ilköğretim okulu öğretmenleri kurum yöneticilerinin hesap verebilirlik sisteminin cevap verilebilirlik, sorumluluk ve açıklık konularını içeren davranış biçimlerine orta seviyede uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Yani öğretmenler yöneticilerinin hesap verebilirlik konusundaki davranışlarında üst düzey bir başarı göstermediklerini belirtmişlerdir.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011), “Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik” adlı araştırmasında etik kavramı ile hesap verebilirlik kavramı arasındaki bağı gösterebilmek ve söz konusu kavramların kamu yönetiminde dürüstlüğünü sağlamadaki faktörlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; hesap verebilirlikle alakalı kamu çalışanlarının dışsal kontrol yöntemleri ile oluşturulan mekanizmaların sınırlı etkide bulunabileceği ve

dışsal denetimlerin ve kontrollerin fazlaşması durumunda kamu çalışanlarının motivasyonlarının düşeceğine dolayısıyla çalışma ortamında güven kültürünün negatif yönde etkileneceği görülmektedir. Bu sebeple kamu çalışanlarının dışsal denetimden ziyade içsel denetimle yani etik değerlerin geliştirilmesi ile kamu kurumlarında güven kültürünün geliştirilmesine, profesyonellik ve güveni içinde barındıran yönetim anlayışının benimsenmesinin önemini arttırdığı belirtilmiştir.

Koçak (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devri, otonomi ve kamuya karşı hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin çoğunun, performans yönetimi sayesinde sorumluluklarını fark ettiğini ve böylelikle hesap verebilirlik uygulamalarını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul içi değerlendirmelerinin okulun kendi gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araç olduğunu, mesleki gelişimlerinin ilerlemesi için daha fazla olanak verilmesi gerektiği görüşüne katıldığı tespit edilirken; öğretimin hesap verebilirliğinin artırılmasında dışarıdan denetlenmesi gerektiği ya da gerekmediği ve velilere çocuklarının öğretim süreçleri ile ilgili bilgi vermek için yeterli imkânâna sahip olduğu ya da olmadığına ilişkin birbirine yakın oranda görüş bildirmişlerdir.

Özen (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerine ve okul yöneticilerine göre, özel ilköğretim okullarında ve kamu ilköğretim okullarında gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” adlı kapsamlı çalışmasına göre; öğrencilerin akademik başarısına, eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine ve kurum örgütünün gelişme potansiyeline dair yapılacaklar, istenildiği ölçüde uygulanabilir bulunmamakta iken sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kaynakların etkili, verimli ve ekonomik bir şekilde kullanılması yönündeki davranışlarını benimseme görüşünderken, kamu kuruluşlarında çalışan hizmet sunucularına göre kaynakların etkili, verimli ve ekonomik bir şekilde kullanımına ilişkin hesap verebilirliklerinin uygulaması ve benimsenmesi konularını daha az etkili bulmaktadırlar.

Gedikoğlu (2012), “Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik” adlı çalışmasında eğitimde hesap verebilirliğin girdilere, süreçlere ve çıktılara ilişkin verilerin toplanması ve bu

verilerin okulların etkililik ve verimliliklerini belirlemek üzere kullanılması süreci olarak düşünülmesi gerektiğini, yükseköğretimde hesap verebilirlik uygulamalarının hataları bulup cezalandırmaya değil, performansı artırmaya odaklanması ve elde edilen sonuçların nicel ve nitel olarak kamuoyu ile paylaşılması şeklinde gerçekleştirildiği takdirde kurumsal etkililiğin arttırılacağını ifade etmiştir. Üniversite yöneticileri ve öğretim üyelerinin, yönetsel ve akademik faaliyetleri ile ilgili olarak öğrencilere, velilere, hükümetlere ve kamuoyuna hesap vermelerini belirtmiştir.

Erdağ (2013) “Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları “ adlı akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarını belirlemeyi ve hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarının birbirlerine olan etkilerini ortaya çıkarmak amaçladığı araştırmasında Eryılmaz ve Biricikoğlu’ nun araştırmasına benzer sonuçlara ulaşarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin meşru bir dış güç odağından ne kadar çok baskı hissediyorsa, o odağa karşı daha çok açıklama yapma, eylemlerini savunma ve kendilerini haklı çıkarma çabası içerisine girmekte olduklarını ifade etmiştir.

Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013), kontrol sisteminin aşırı olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, verimli bir eğitim verebilmeleri için gerek duydukları esnekliğin olmayışı durumunun ortaya çıktığı çalışmalarında, hesap verebilirlik uygulamalarının eğitim sistemine olumlu katkılarının olmadığı hatta mevcut problemlerin derinleşmesinde sebep olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kalitesinin artması için kontrollerle sıradanlaşmış öğretmenler yerine özgür ve esnek çalışma şartlarına sahip yaratıcı öğretmenlerin bulunması önerisinde bulunmuşlardır.

Salduz (2013), “Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri” adlı araştırmasında öğretmenler ilk sırada ve büyük oranda başarıya dair sorumluluğu öğrencide görmektedir. Bu sonuçları kendileri ve veliler takip etmektedir. Öğrencilerin başarısızlıkları konusunda ise öğrencileri ilk sırada sorumlu ve hesap verebilir olarak görmektedirler. Burada dikkati çeken husus, öğretmenlerin kendilerini başarı konusunda ikinci derecede sorumlu görürken, başarısızlıkta kendilerini üçüncü sıraya koymuş olmaları ve

başarısızlığı kendilerine mal etmedikleri ve ikinci sıra için velileri belirtmiş olmalarıdır.

Kalman ve Gedikoğlu (2014), öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile okul yöneticilerinin hesap verebilirliği arasındaki bağı araştırdıkları çalışmalarında söz konusu bağı yüksek seviyede anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının önemli düzeyde okul yöneticilerinin davranışları ile etkilendiği ve örgütsel adalete dair algıların, örgütsel adanmışlığa da etki edeceği görülmüştür.

Balkar ve Karadağ (2015), okul bazlı değişim politikalarının devamlılığına ve sürdürülebilirliğine dair fikirlerinin araştırıldığı çalışmalarında elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucuna göre; okulların özellikle eğitsel değişimler ile yönetsel değişimlere açık olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenler değişime açık ifadelerde bulunsalar da fikirlerini belirtirken bazen değişimden yana olmadıklarını sebepleri ile ifade etmişlerdir. Bu sebeplerden biri değişimin yeni sorumluluklara neden olacağı ve öğretmenlere daha çok beceri ve bilgi kazanmaları yönünde yük oluşturacağı sebebi ile değişime direndikleri ortaya konmuştur. Değişimin başlatılıp sürdürülmesinde özellikle kurum yöneticilerinin istikrarlı olmaları ve bu kapsamda öğretmenlerini değişime karşı istekli olmalarını sağlamaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada öğretmenlerin değişime ve sürdürülebilirliğine ait fikirlerinin branşlar arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015) “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında; öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebileceğini, hesap verebilirlik sisteminde daha ziyade vatandaşların şikâyet haklarının işlevinin iyi olduğunu, ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik uygulamalarını daha yüksek bulduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte; lisans mezunu öğretmenlere kıyasla yüksek lisans mezunu öğretmenler gördükleri eğitim ile pozitif tutumlara sahip olabildikleri için hesap verebilirlik uygulamalarını daha yüksek buluyor olabileceklerini, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin söz konusu uygulamaları daha düşük bulmasının nedeni olarak 11 ila 15 sene kıdeme ulaşan

bireylerde mesleki tükenmişlik oranının artmasından kaynaklanıyor olabileceğini belirtmişlerdir.

Doğan (2014), Türkiye'de devlet üniversitelerinde görevlerini yerine getirmekte olan akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarındaki akademik hürriyet ve hesap verebilirlik uygulamaları konularında fikirlerini değerlendirdiği araştırmasında Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında akademik hürriyet ve hesap verebilirlik uygulamaları yeterli değildir neticesine ulaşmıştır.

Türkoğlu ve Aypay (2015), “Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri” adlı araştırmalarında çıkan sonuca göre; öğretmenler okuldaki içsel hesap verebilirlik sisteminin eğitim ve öğretime etkisinin kısıtlı olduğunu düşünmektedirler. Yapılan çalışmanın bir diğer çıkarımı ise öğretmenlerin öğrencilere karşı kendilerini sorumlu hissettikleri ve daha ziyade öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmak üzere yoğun emek harcadıkları görülmektedir. Değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması aşamalarında kimin rol aldığı kapsamında öğretmenlerin fikir sahibi olmadığının görülmesi yine bu çalışmanın sonuçlarındandır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerden akademik olarak beklentilerinin sosyal olarak beklentilerinden daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Arslan Durmuş (2016), “İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hak Arama Durumlarına Ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları” isimli çalışmasında Bolu ili merkez ilçe ilk ve ortaokullarında görevli öğretmenlerin hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ait algıları tespit etmeye çalışmıştır. Kısmen çalışmamızı destekler durumdadır. Öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına dair görüşleri; medeni durum, yaş ve sendikal durum değişkenlerinde anlamlı fark göstermezken, diğer değişkenlerde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri; cinsiyet değişkenine göre görev ve sorumluluk ile beklentiler boyutlarında, kıdem değişkenine göre görev ve sorumluluk boyutunda, görev değişkenine göre ise görev ve sorumluluk, beklentiler ve iletişim boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır.

Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (2017) ise alan yazında son zamanlarda oldukça dikkat çeken hesap verebilirlik kavramının ölçülmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Türkiye’ de görev yapmakta olan öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimlerinin belirlenmesi amacı ile Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği”nin Türkçe’ ye

uyarlanması çalışması gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada Rosenblatt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Hesapverebilirlik Eğilimi Ölçeği' nin Türkçe' ye uyarlanması hedefinde; 230 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise Cronbachalpha katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin Türkçe formunun geçerliliği açısından 12 madde ve içsel hesapverebilirlik (7 madde) ve dışsal hesapverebilirlik (5 madde) olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Konu ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Araştırmalar

Darling- Hammond (2004) yapmış olduğu araştırmada; standartlara dayalı reform hareketinin, hesap verebilirlik sistemlerinin temeli olarak, ödüllere ve yaptırımlarla birleştirilen testlere daha fazla vurgu yapılmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu stratejiler çoğu zaman düşük başarıya sahip öğrenciler için eğitime erişimi zayıflatan istenmeyen sonuçlara sahiptir. Bu araştırma, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, öğretmen bilgisi ve becerisine yapılan yatırımlar, öğretmenleri desteklemek için okulların örgütlenmesi ve öğrenci öğrenimi ve müfredat reformunu yönlendiren değerlendirme sistemleri dâhil, daha geniş hesap verebilirlik kavramlarına odaklanmaları kriterlerinde karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre yukarıda sayılan kriterleri yerine getiren gelişmiş ülkelerde eğitimden daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Bovens (2007) Avrupa Birliği ülkelerinde yapmış olduğu çalışmasında öncelikle bu ülkelerin hesap verebilirlik ile ilgili ciddi sorunlarının olduğunu öne sürmüştür. Hesap verebilirliği üç alanda (demokratik, anayasal ve eğitim) inceleyen araştırma sonuçlarına göre; bu konuda üç alanda da oldukça fazla açığın olduğu ve giderilmesi gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Ballard ve Bates (2008), öğrenci başarısı hakkında okul paydaşlarının (ki bunların içinde hesap verebilirlik sistemi de bulunmaktadır) sorumluluğunun yüksek

olduğunu ancak en fazla sorumluluğun öğrenciye ait olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma diğerlerine kıyaslandığında oldukça farklıdır.

Donnelly ve Sadler (2009), “High School Science Teachers’ Views of Standards and Accountability” adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramına dair fikirleri ve hesap verebilirlik kavramı ile ortaya çıkan standartlara dair fikirleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenler hesap verebilirlik sistemini negatif ve pozitif yönleri ile değerlendirdikleri söz konusu sistem ile beraber öğretim ve planlamalarını biçimlendirdikleri belirtilmiştir.

Hoy ve Miskel (2010) yaptıkları çalışmalarında uygulamada olan hesap verebilirlik politikalarından doğan zorluklarla başa çıkabilmede eğitimcilerin, buldukları kurumların performans neticelerini geliştirmek üzere, farklı araştırmalar yaptığını ifade etmişlerdir. Kimi eğitim kurumlarının uzun soluklu ve oldukça yoğun mesleki gelişim modellerini uyguladığı, kimi eğitim kurumlarının ise daha hırslı ve çok sayıda kurum bileşenini farklılaştırmayı hedefleyen içerikte okul reform modellerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Hesap verebilirlik sistemlerinin gelişmiş ülkelerde uygulanmasının hedefi eğitim alanında yüksek performansın sağlanmasıdır. Ancak çalışmanın neticesinde Türkiye’de uygulanan hesap verebilirlik sistemlerinin performans sağlamaktan farklı işlevlerinin olduğu belirtilmiştir.

Joshua ve Jason (2015), eğitim politikasında demokratik hesap verebilirlik ile ilgili araştırmasında siyasi hesap verebilirlik kuramlarının vatandaşların, kamu görevlilerini ve hükümeti performansları hakkında sorumlu tutmak için bilgi kullandığını varsaydığını, ama vatandaşların bilgileri gerçekten kullandığını incelemenin zor olduğunu açıklamıştır. Performansa dayalı eğitim politikasının hesap verebilirlikte önemini incelemek için yeni bilgiler, yanlış inançlar, kamu görevlileri ve politika reformlarının değerlendirilmesindeki farklı düşüncelerin etkisini tanımlayan anketi 1500 sakin üzerinde uygulamıştır ve araştırma sonucunda ülke çapında eğitim politikasından sorumlu kurumlar ile ilgili aşırı iyimser değerlendirmeler ürettikleri, öğrencilerin genel performansı hakkında objektif performans verileri kendilerine sunulduğunda tarafsız davrandıklarını ifade eder. Son olarak, öğrenci performansını artırmayı amaçlayan belirli politikaların desteklendiği görülür.

Mbiti (2016) gelişmekte olan ülkelerde eğitim sisteminde kayıtlı ğrenci oranının hızlı artışına rağmen, öğrencilerin aldıkları eğitim kalitesinde büyük kaygılar bulunduğu gerekçesi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; gelişmekte olan birçok ülkede, son dönemdeki öğrenme değerlendirmeleri öğrencilerin temel sayısal ve edebi becerileri geliştirmediklerini ortaya çıkmıştır. Bu düşük öğrenme düzeyleri, birçoğu eğitim sisteminin çeşitli düzeylerinde düşük düzeyde hesap verebilirlik seviyelerini yansıtan birbiriyle ilişkili faktörlerin bir sonucu olduğu belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmada, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki hesap verebilirlik eksikliği dâhil olmak üzere gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı temel eğitim zorluklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucunda gelişmekte olan ülkelerde eğitim sektöründe hesap verebilirliği artırma potansiyeli olduğu ortaya çıkarılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örnekleme dağıtılan ölçeklerden aracılığıyla veriler toplanarak analiz edildiği için tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır(Karasar, 2006). Bu bağlamda araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakasında MEB resmi kurumlarında(özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama okullarında) görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem 300 yeter sayı olarak belirlenmiş olup; 400 ölçek dağıtılmış, 377 kullanılabilir ölçek elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okullarda öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının ne olduğunu belirlemek amacıyla, Durmuş (2016) tarafından geliştirilen “Hesap verebilirlik Ölçeği” ve çeşitli demografik özellikleri öğrenmek için anket formu uygulanacaktır.

Hesap Verebilirlik Ölçeği

Arslan Durmuş (2016) tarafından geliştirilen hesap verebilirlik ölçeğinde görev ve sorumluluk, iletişim, beklentiler ve engeller olmak üzere dört alt boyut yer almaktadır. Bu ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Her zaman, 4=Çoğu zaman, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hiçbir zaman şeklinde beşli likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir (Durmuş, 2016).

Tablo 1. Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayılarının Karşılaştırılması

Hesap Verebilirlik Alt Boyutları	Arslan Durmuş(2016) Hesap verebilirlik ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları	Araştırma sonuçlarına göre Cronbach Alpha Katsayıları
Görev ve Sorumluluk	.86	.86
Engeller	.80	.83
Beklentiler	.80	.73
İletişim	.71	.71

Bu çalışmada; veri toplama yöntemi olarak yüz yüze anket toplama tekniği uygulanmıştır. Bu bağlamda, İstanbul İli Avrupa yakasında bulunan MEB resmi okullarında bulunan özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri, özel eğitim iş uygulama okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin okulları

araştırmacı tarafından tek tek dolaşılarak okul m¼d¼rleri, tanıdık meslektaşlar ve araştırmacının kendisi ile veri toplama s¼reci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama s¼recine Nisan 2018 tarihinde başlanıp Haziran 2018 tarihinde t¼m veriler toplanmıştır. ¼leklere tam cevap toplam 377 katılımcı sayısıyla tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin öz¼mlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında ¼lme aracı ile elde edilen veriler, amaçlara uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara y¼klenmiřtir. Elde edilen verilerin öz¼mlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır.

Veriler normal dağılım g¼stermediėinden dolayı non-parametrik y¼ntemler kullanılmıştır.

Hesap verebilirlik ¼leėi ile demografik değişkenler arasında anlamlı fark analizleri için Mann-Whitney U ya da Anova analizleri uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin iki kategorili olması durumunda Mann-Whitney U testi, ikiden fazla kategori olması durumunda Kruskal-Wallis testi analizi uygulanmıştır. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanmaması ya da verilerin en az aralık ¼leėinde olmaması gibi nedenlerin olduğu durumlarda Mann-Whitney U ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanabilir. Ortalamaları karşılaştırılacak gruplarda, veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanmaması gibi nedenlerle ilişkisiz ¼rneklemler için tek y¼nl¼ varyans analizi yapılamayabilir. Bu durumda parametrik test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle, grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanabilir (Can, 2014).

Araştırma kapsamında verilerin g¼venilir olup olmadığı ve yapılacak analizler için uygunluğunu ortaya çıkarmak amacıyla Cronbach alpha değerine bakılmıştır. Cronbach Alpha g¼venilirlik katsayısının 0.40 – 0.60 arası d¼ř¼k derecede g¼venilir, 0.60 – 0.90 oldukça g¼venilir ve 0.90 – 1.00 arası y¼ksek derecede g¼venilirdir (Can, 2014). Bu bağlamda araştırmadaki ¼leėin G¼rev ve Sorumluluk boyutu Cronbach

Alfa güvenilirlik katsayısı 0.86, engeller boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.83, beklentiler boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.73, iletişim boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.71 ve genel ölçek Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.89 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin güvenilir olduğu belirlenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel Analizler

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Frekans(f)	%
Cinsiyet		
Kadın	295	78.2
Erkek	82	21.8
Yaş		
20-25	84	22.3
26-30	133	35.3
31-35	58	15.4
36-40	51	13.5
41-45	23	6.1
46-50	15	4.0
51-55	7	1.9
56veüzeri	6	1.6
Medeni Hal		
Bekar	198	52.5
Evli	179	47.5
Eğitim Düzeyi		
Ön Lisans	111	29.4
Lisans	249	66.0
Yüksek Lisans	17	4.5
Görev Yaptığınız Okul Türü		
İlkokul Özel Eğitim Sınıfı	9	2.4
Ortaokul Özel Eğitim Sınıfı	15	4.0
Özel Eğitim Uygulama Merkezi	353	93.6
Okuldaki Toplam Hizmet Süresi		
1-5 Yıl	321	85.1

6-10 Yıl	48	12.7
11 ve Üzeri Yıl	8	1.9
Unvan		
Uzman öğretmen	10	2.7
Öğretmen	367	96.8
İstihdam Şekli		
Ücretli Öğretmen	229	60.7
Kadrolu Öğretmen	148	39.3
Toplam	377	100.0

Tablo 2'deki verilere göre katılımcılara ilişkin sosyo-demografik özelliklere bakıldığında, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 295 kişi (% 78.2), erkek öğretmenlerin sayısının da 82 kişi (% 21.8) olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok 26-30 yaş arası 133 kişi (% 35.3) ve en az 56 ve üzeri yaşa sahip 6 kişi (% 1.6) oluşturmaktadır.

Araştırmaya ön lisans mezunu 111 kişi (% 29.4), lisans mezunu 249 kişi (% 66.0) ve yüksek lisans mezunu 17 kişi (% 4.5) katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenleri okul türüne göre incelediğimizde İlkokul Özel Eğitim Sınıfında görevli 9 kişi (% 2.4), Ortaokul Özel Eğitim Sınıfında görevli 15 kişi (% 4.0) ve Özel Eğitim Uygulama Merkezinde görevli 353 kişi (% 93.6) katılmıştır. Bu kurumlarda görevli olarak araştırmaya en fazla 1-5 yıl arasında toplam hizmet süresine sahip 321 kişi (% 85.1) katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenleri unvan türüne göre incelediğimizde uzman öğretmen olan 10 kişi (% 2.7), öğretmen 367 kişi (% 96.8) katılmıştır. Bu öğretmenlerin istihdam şekli 229 kişi (% 60.7) ücretli öğretmen ve 148 kişi (% 39.3) kadrolu öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problem Cümlesi

Araştırmanın birinci alt problemi “Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları nasıldır?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak Tablo 3’ de öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına ilişkin, Görev ve Sorumluluk, Engeller, Beklentiler ve İletişim alt boyutlarına ait görüşlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Algularına İlişkin Görüşleri

	N	\bar{X}	Ss
Görev ve Sorumluluk	377	4.54	0.43
Engeller	377	3.79	0.83
Beklentiler	377	4.58	0.43
İletişim	377	4.37	0.52
Genel Toplam	377	4.33	0.40

Tablo 3’deki verilere göre öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Ölçeğinin yönelik =4.33 ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin, Görev ve Sorumluluk boyutunda =4.54, Beklentiler boyutunda =4.58 ve İletişim boyutunda =4.37 ile “Her Zaman” düzeyinde görüş belirtirken; Engeller boyutunda =3.79 ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4’te öğretmenlerin hesap verebilirlik algularına, Görev ve Sorumluluk, Engeller, Beklentiler ve İletişim alt boyutlarına ait Spearman Korelasyon analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

		Görev ve Sorumluluk	Engeller	Beklentiler	İletişim	Toplam Ölçek
Görev ve Sorumluluk	r	1				
Engeller	r	.189**	1			
Beklentiler	r	.523**	.453**	1		
İletişim	r	.630**	.270**	.466**	1	
Toplam	r	.747**	.732**	.758**	.719**	1

Tablo 4’deki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; görev ve sorumluluk alt boyutu ile genel toplam ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır, $r=0.74$, $p<0.00$. Bu ilişki iki boyut arasında yüksek düzeydedir.

Engeller alt boyutu ile genel toplam ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır, $r=0.73$, $p<0.00$. Bu ilişki iki boyut arasında yüksek düzeydedir.

Beklentiler alt boyutu ile genel toplam ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır, $r=0.75$, $p<0.00$. Bu ilişki iki boyut arasında yüksek düzeydedir.

İletişim alt boyutu ile genel toplam ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır, $r=0.71$, $p<0,00$. Bu ilişki iki boyut arasında yüksek düzeydedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problem Cümlesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Özel eğitim öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı kurum, toplam çalışma yılı, eğitim düzeyi, unvan, yöneticilik yapma, istihdam türü değişkeni ile hesap verebilirlik algıları farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak analizler aşağıda yer almaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Ait Mann Whitney U Analizi

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalaması puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri

Puan Türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	P
Görev ve Sorumluluk	Kadın	295	195.95	-2.358	10045.500	,018*
	Erkek	82	164.01			
	Toplam	377				
Engeller	Kadın	295	188.63	-.127	11984.500	.899
	Erkek	82	190.35			

	Toplam	377				
Beklentiler	Kadın	295	196.76	-2.656	9806.500	
	Erkek	82	161.09			,008*
	Toplam	377				
İletişim	Kadın	295	193.51	-1.535	10763.500	
	Erkek	82	172.76			.125
	Toplam	377				
Toplam	Kadın	295	193.96	-1.676	10632.500	.094
	Erkek	82	171.16			
	Toplam	377				

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile görev ve sorumluluk alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmaktadır ($U=10045.500$; $p<.05$). Ortaya çıkan sonuçlara göre kadın öğretmenlerin görev ve sorumluluk sıra ortalama puanı erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile beklentiler alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmaktadır ($U=9806.500$; $p<.05$). Ortaya çıkan sonuçlara göre kadın öğretmenlerin beklentiler sıra ortalama puanı erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaş Değişkenine Ait Kruskal Wallis-H testi Analizi

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analizleri

Puan Türü	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Görev ve Sorumluluk	20-25	84	196.15			
	26-30	133	174.33			
	31-35	58	195.06			

	36-40	51	204.80			
	41-45	23	197.35	7	4.636	0.70
	46-50	15	178.50			
	51-55	7	190.79			
	56veÜzeri	6	213.25			
	Toplam	377				
Engeller	20-25	84	201.86			
	26-30	133	194.96			
	31-35	58	176.80			
	36-40	51	180.63	7	3.913	0.79
	41-45	23	170.48			
	46-50	15	168.40			
	51-55	7	179.50			
	56veÜzeri	6	199.50			
	Toplam	377				
Beklentiler	20-25	84	212.83			
	26-30	133	181.30			
	31-35	58	185.02			
	36-40	51	184.68	7	8.218	0.31
	41-45	23	162.46			
	46-50	15	167.07			
	51-55	7	212.71			
	56veÜzeri	6	230.33			
	Toplam	377				
İletişim	20-25	84	198.07			
	26-30	133	171.15			
	31-35	58	196.96			
	36-40	51	200.00	7	6.119	0.52
	41-45	23	196.24			
	46-50	15	213.23			
	51-55	7	206.00			
	56veÜzeri	6	179.08			
	Toplam	377				
Toplam	20-25	84	209.54			
	26-30	133	179.19			
	31-35	58	189.27			

36-40	51	186.45	7	4.767	0.68
41-45	23	176.09			
46-50	15	180.00			
51-55	7	187.93			
56veÜzeri	6	211.17			
Toplam	377				

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin yaş değişkeni ile görev ve sorumluluk sıra ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$\chi^2 (7) = 4,636, p > .05$]. Bu sonuçlara göre yaş durumunun görev ve sorumluluk boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile engeller puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (7) = 3,913, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre yaş durumunun engeller boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile beklentiler puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (7) = ,314, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre yaş durumunun beklentiler boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile iletişim puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (7) = 6,119, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre yaş durumunun iletişim boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ile hesap verebilirlik ölçeği puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (7) = 4,767, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre yaş durumunun hesap verebilirlik ölçeği üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Medeni Durum Değişkenine Ait Mann Whitney U Analizi

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri

Puan Türü	Medeni	N	Sıra	Z	U	P
-----------	--------	---	------	---	---	---

	Durum		Ortalaması			
Görev ve Sorumluluk	Bekar	198	195.53	-1.228	16429.000	
	Evli	179	181.78			.219
	Toplam	377				
Engeller	Bekar	198	195.66	-1.249	16402.500	.212
	Evli	179	181.63			
	Toplam	377				
Beklentiler	Bekar	198	196.98	1.515	16141.000	
	Evli	179	180.17			.130
	Toplam	377				
İletişim	Bekar	198	191.20	-.415	17285.500	
	Evli	179	186.57			.678
	Toplam	377				
Toplam	Bekar	198	196.44	-1.394	16248.000	.163
	Evli	179	180.77			
	Toplam	377				

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile görev ve sorumluluk alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [U=16429.000; p>.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre medeni durum değişkeninin görev ve sorumluluk boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile engeller alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [U=16402.500; p>.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre medeni durum değişkeninin engeller boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile beklentiler alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [U=9806.500; p>.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre medeni durum değişkeninin beklentiler boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile iletişim alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [U=17285.500; p>.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre medeni durum değişkeninin iletişim boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile hesap verebilirlik ölçeği puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [U=16248.000; p>.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre

medeni durum değişkeninin hesap verebilirlik ölçeği boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Kruskall Wallis-H testi Analizi

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Kruskall Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri

Puan Türü	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Görev ve Sorumluluk	ÖnLisans	111	208.51	2	5.087	0.07
	Lisans	249	180.88			
	YüksekLisans	17	180.56			
	Toplam	377				
Engeller	ÖnLisans	111	184.88	2	0.986	0.61
	Lisans	249	192.24			
	YüksekLisans	17	168.44			
	Toplam	377				
Beklentiler	ÖnLisans	111	207.21	2	4.727	0.09
	Lisans	249	182.20			
	YüksekLisans	17	169.65			
	Toplam	377				
İletişim	ÖnLisans	111	211.50	2	7.055	0.02*
	Lisans	249	180.49			
	YüksekLisans	17	166.65			
	Toplam	377				
Toplam	ÖnLisans	111	201.78	2	2.898	0.23
	Lisans	249	185.16			
	YüksekLisans	17	161.79			
	Toplam	377				

Tablo 8’e göre öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile iletişim puanları birbirinden farklılaşmaktadır [$\chi^2 (7) = 7.055, p < .05$]. Bu farklılık ön lisans – lisans

eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. n lisans mezunu öğretmenlerin iletişim sıra ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur.

Okul Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis-H testi Analizi

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analizleri

Puan Türü	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Görev ve Sorumluluk	İlkokul zel Eğitim Sınıfı	9	142.83	2	2.055	0.35
	Ortaokul zel Eğitim Sınıfı	15	207.17			
	zel Eğitim Uygulama Merkezi	353	189.41			
	Toplam	377				
Engeller	İlkokul zel Eğitim Sınıfı	9	138.22	2	2.590	0.27
	Ortaokul zel Eğitim Sınıfı	15	169.20			
	zel Eğitim Uygulama Merkezi	353	191.14			
	Toplam	377				
Beklentiler	İlkokul zel Eğitim Sınıfı	9	198.56	2	3.310	0.19
	Ortaokul zel Eğitim Sınıfı	15	237.70			
	zel Eğitim Uygulama Merkezi	353	186.69			
	Toplam	377				
İletişim	İlkokul zel Eğitim Sınıfı	9	177.33	2	.130	0.93
	Ortaokul zel Eğitim Sınıfı	15	185.17			

	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	353	189.46			
	Toplam	377				
Toplam	İlkokul Özel Eğitim Sınıfı	9	145.44			
	Ortaokul Özel Eğitim Sınıfı	15	180.60	2	1.592	0.45
	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	353	190.47			
	Toplam	377				

Tablo 9'a göre öğretmenlerin okul türü değişkeni ile görev ve sorumluluk puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(2) = 2.055, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türü durumunun görev ve sorumluluk boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile engeller puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(2) = 2.590, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türü durumunun engeller boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile beklentiler puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(2) = 3.310, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türü durumunun beklentiler boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile iletişim puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(2) = .130, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türü durumunun iletişim boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile hesap verebilirlik ölçeği puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(2) = 1.592, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türü durumunun hesap verebilirlik ölçeği üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Okuldaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Ait Kruskall Wallis-H testi Analizi

Öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Kruskall Wallis-H testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okuldaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskall Wallis-H Testi Analizleri

Puan Türü	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Görev ve Sorumluluk	1-5	321	190.23	3	2.640	0.45
	6-10	48	189.44			
	11 ve Üzeri	8	149.64			
	Toplam	377				
Engeller	1-5	321	185.08	3	4.657	0.19
	6-10	48	206.44			
	11- ve Üzeri	8	257.1			
	Toplam	377				
Beklentiler	1-5	321	189.79	3	.575	0.90
	6-10	48	184.83			
	11 ve Üzeri	8	192.14			
	Toplam	377				
İletişim	1-5	321	188.09	3	3.444	0.32
	6-10	48	196.33			
	11 ve Üzeri	8	207.43			
	Toplam	377				
Toplam Ölçek	1-5	321	187.41	3	3.351	0.34
	6-10	48	198.65			
	11 ve Üzeri	8	219.71			
	Toplam	377				

Tablo 10'a göre öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile görev ve sorumluluk puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 2.640, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki toplam hizmet süresi durumunun görev ve sorumluluk boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile engeller puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 4.657, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki toplam hizmet süresi durumunun engeller boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile beklentiler puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = .575, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki toplam hizmet süresi durumunun beklentiler boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile iletişim puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 3.444, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki toplam hizmet süresi durumunun iletişim boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki toplam hizmet süresi değişkeni ile hesap verebilirlik ölçeği puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 3.351, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre okuldaki toplam hizmet süresi durumunun hesap verebilirlik ölçeği üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Unvan Değişkenine Ait Kruskal Wallis-H testi Analizi

Öğretmenlerin unvan değişkeni ile hesap verebilirlik algılarına yönelik sıra ortalama puanlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Unvan Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analizleri

Puan Türü	Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Görev ve Sorumluluk	Uzman Öğretmen	10	175.60	3	1.999	0.57

	Öğretmen	365	189.87			
	Stajyer Öğretmen	1	147.50			
	Usta öğretici	1	48.50			
	Toplam	377				
Engeller	Uzman Öğretmen	10	200.80	3	4.334	0.22
	Öğretmen	365	189.52			
	Stajyer Öğretmen	1	1.00			
	Usta öğretici	1	68.50			
	Toplam	377				
Beklentiler	Uzman Öğretmen	10	200.90	3	3.581	0.31
	Öğretmen	365	189.39			
	Stajyer Öğretmen	1	3.50			
	Usta öğretici	1	114.50			
	Toplam	377				
İletişim	Uzman Öğretmen	10	161.30	3	2.093	0.55
	Öğretmen	365	189.64			
	Stajyer Öğretmen	1	121.00			
	Usta öğretici	1	299.00			
	Toplam	377				
Toplam Ölçek	Uzman Öğretmen	10	190.90	3	3.907	0.27
	Öğretmen	365	189.76			
	Stajyer Öğretmen	1	7.00			
	Usta öğretici	1	75.00			
	Toplam	377				

Tablo 11'e göre öğretmenlerin unvan değişkeni ile görev ve sorumluluk puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2(3) = 1.999, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre unvan durumunun görev ve sorumluluk boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin unvan değişkeni ile engeller puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 4.334, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre unvan durumunun engeller boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin unvan değişkeni ile beklentiler puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 3.581, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre unvan durumunun beklentiler boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin unvan değişkeni ile iletişim puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 2.093, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre unvan durumunun iletişim boyutu üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin unvan değişkeni ile hesap verebilirlik ölçeği puanları birbirinden farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (3) = 3.907, p > .05$]. Ortaya çıkan sonuçlara göre unvan durumunun hesap verebilirlik ölçeği üzerinde bir etkisini olmadığı belirlenmiştir.

İstihdam Şekli Değişkenine Ait Mann Whitney U Analizi

Öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni ile hesap verebilirlik algularına yönelik sıra ortalaması puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin İstihdam Şekli Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Analizleri

Puan Türü	İstihdam Şekli	N	Sıra Ortalaması	Z	U	P
Görev ve Sorumluluk	Ücretli Öğretmen	229	200.39	-2.536	14337.000	0.01*
	Kadrolu Öğretmen	148	171.37			
	Toplam	377				
Engeller	Ücretli Öğretmen	229	183.80	-1.154	15754.500	0.24
	Kadrolu Öğretmen	148	197.05			
	Toplam	377				

Beklentiler	Ücretli Öğretmen	229	201.87	-2.890	13999.000	0.00*
	Kadrolu Öğretmen	148	169.09			
	Toplam	377				
İletişim	Ücretli Öğretmen	229	201.26	-2.734	14138.500	0.00*
	Kadrolu Öğretmen	148	170.03			
	Toplam	377				
Toplam Ölçek	Ücretli Öğretmen	229	196.11	-1.576	15318.500	0.11
	Kadrolu Öğretmen	148	178.00			
	Toplam	377				

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni ile görev ve sorumluluk alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmaktadır [U=14337.000; p<.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni ile beklentiler alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmaktadır [U=13999.000; p<.05]. Ortaya sonuçlara göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni ile iletişim alt boyutu puanları birbirinden farklılaşmaktadır [U=14138.500; p<.05]. Ortaya çıkan sonuçlara göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sosyo- demografik sonuçları özel eğitim alanında çalışanların çoğunun kadın olduğu, lisans mezunu olduğu, birçoğunun Özel Eğitim Uygulama Merkezinde görev yaptığı, ücretli öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bulgulanmıştır.

Hesap verebilirlik ve alt boyutlarına (görev ve sorumluluk, engeller, beklentiler ve iletişim) dair görüşlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Ölçeğine yönelik olumlu düzeyde (çoğu zaman) görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin; görev ve sorumluluk, beklentiler ve iletişim boyutlarında Her Zaman düzeyinde görüş belirtirken; engeller boyutunda Çoğu Zaman düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına, Görev ve Sorumluluk, Engeller, Beklentiler ve İletişim alt boyutlarına ait ilişkiler değerlendirildiğinde; korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; görev ve sorumluluk alt boyutu ile engeller boyutu, engeller alt boyutu ve iletişim arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Görev ve sorumluluk alt boyutu ile beklentiler, görev ve sorumluluk alt boyutu ile iletişim, engeller alt boyutu ile beklentiler, beklentiler alt boyutu ile iletişim boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Tüm alt boyutlar ve genel toplam arasında yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Anlaşıldığı üzere hesap verebilirliğin tüm alt boyutlarının arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Özel eğitim öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştığı kurum, toplam çalışma yılı, eğitim düzeyi, unvan, yöneticilik yapma, istihdam türü değişkeni ile hesap verebilirlik algıları farklılaşmakta mıdır?” sorusuna göre gerçekleştirilen analizlerin sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile görev ve sorumluluk, beklentiler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin görev ve sorumluluk, beklentiler sıra ortalama puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet

değişkeninin görev ve sorumluluklar ile beklentiler ilişkisinde anlamlı, ancak hesap verebilirlik, iletişim ve engeller alt boyutları ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile iletişim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin iletişim sıra ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni ile görev ve sorumluluklar, iletişim ve beklentiler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır.

Rosenblatt (2017), öğretmenlerin hesap verebilirliklerini davranışlarının sorumluluğunu alma düzeyleri ile ilişkilendirerek içsel ve dışsal hesap verebilirlik olarak ikiye ayrılabilirliğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının yüksek düzeyde çıkması, hesap verebilirlik görev ve sorumluluk alt boyutu göz önünde bulundurularak içsel hesap verebilirlik ayırımına uyduğunu söyleyebiliriz. İçsel ve dışsal hesap verebilirlik öğretmen etkililiğinde rol oynamaktadır (Chen ve Tsui, 1999). Araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde hesap verebilir olmanın öğretmen etkililiğini de arttıracakını söyleyebiliriz.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında özel eğitim alanında çalışan kadınların erkeklere oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Özel eğitim alanında çalışanların çoğunun lisans mezunu olduğu ve birçoğunun Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde görev yaptığı belirlenmiştir. Bu alanda çalışanların çoğunun ücretli öğretmenler olması, kadrolu öğretmen sayısının az olması yazın alanda bahsedilen problemin kanıtı durumundadır. Yeteri kadar kadrolu özel eğitim çalışanının olmaması oldukça önemli bir sorundur. Gerek görev ve sorumluluklarda gerekse beklentilerde kadınların erkeklere kıyasla sıra ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum özel eğitim kurumlarında çalışan kadınların hesap verebilirlikle ilgili algılarının daha yüksek olduğu anlamını taşıyabilir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, toplam hizmet süresi, okul türü, unvan değişkenleri ile hesap verebilirlik ve onun alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Ancak öğretmenlerin istihdam şekli ile görev ve sorumluluklar alt boyutunda, iletişim alt boyutunda ve beklentiler alt boyutunda ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre sıra ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni ile iletişim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ön lisans – lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin iletişim sıra ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler ışığında eğitim düzeyinin iletişim ile yakından ilgili olduğu sonucuna da varılabilir.

Kantos (2010)'un araştırmasına göre, görev değişkeninde öğretmen ve yöneticilerin hesap vermesi gerektiği ile ilgili sonuçlar bulgulanmıştır. “Niçin hesap verilmeli?” sorusuna ise mesleki etiğin bir gereği şeklinde cevap verilmiştir. Özel eğitimi mesleki etik çerçevesi ile ele aldığımızda bu araştırmaya göre hesap verebilirlik olgusu önemini göstermektedir. Ayrıca görev değişkeninde hesap vermesi gerektiği düşünülen öğretmenlerin, bu araştırmanın da alt boyutu olarak görev ve sorumluluk boyutunda yüksek düzeyde sonuç elde edildiğini gözlemlemekteyiz. Bu açıdan hesap verebilirlikte görev ve sorumluluk boyutunun önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Arslan Durmuş (2016) yapmış olduğu “İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hak Arama Durumlarına Ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı çalışmada Bolu ili merkez ilçe ilk ve ortaokullarında görevli öğretmenlerin hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ait algıları tespit etmeye çalışmıştır. Söz konusu bu çalışma kısmen çalışmamızı destekler durumdadır. Öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına dair görüşleri; medeni durum, yaş ve sendikal durum değişkenlerinde anlamlı fark göstermezken, diğer değişkenlerde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri; cinsiyet değişkenine göre görev ve sorumluluk ile beklentiler boyutlarında, kıdem değişkenine göre görev ve sorumluluk boyutunda, görev değişkenine göre ise görev ve sorumluluk, beklentiler ve iletişim boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada da tıpkı çalışmamızda olduğu gibi öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına dair görüşleri; medeni durum, yaş ve sendikal durum değişkenlerinde anlamlı fark göstermemiştir. Aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bu sonucu ile çalışmayı destekler durumdadır. Öğretmen görüşleri; cinsiyet değişkenine göre beklentiler ile görev ve

sorumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olması yine bu çalışma ile aynı sonucu göstermektedir.

Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

5.1. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ileriye yönelik olarak uygulamacı ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

“Görev ve Sorumluluk”, “Beklentiler” ve “İletişim” alt boyutlarına yönelik sonuçların “Engeller” alt boyutuna göre yüksek düzeyde çıkması, özel eğitim öğretmenlerinin karşılarına çıkan engeller sonucunda hesap verebilirliklerinin azaldığını söyleyebiliriz. Buna göre özel eğitim öğretmenlerine engel teşkil edebilecek yönetsel değişkenler belirlenerek, yönetsel anlamda düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yeni yapılacak araştırmalarda diğer branşlarda çalışan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının belirlenmesine ilişkin araştırmalar alana katkı sunabilir. Diğer öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları karşılaştırılabilir.

Ayrıca öğretmenlerin istihdam kaygısı ile hesap verebilirlikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırması da yapılabilecek çalışmalardandır.

Özel eğitim öğretmenleri ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarıyla ilgili nitel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Akyüz, K. (2006). “*Kamusal Hesap verebilirlik ve Medya*”, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Anderson, J. (2009). Illusions of Accountability Credit and Blama Sensemaking in Publi Administration. *Administrative Theory & Praxis*. 31(3), 322-339.
- Argon, T., Uylas, S.D, Yerlikaya, S. (2015). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 204 – 219.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İdareye Karşı Hak Arama Durumlarına ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (2), 1 31.
- Ataman, A. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?*. Ankara: Ders Kitapları Anonim Şirketi Tesisleri.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980– 2004)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azarkan, E. ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme ve Türkiye’de Engelli Hakları. *DÜHFD*, 23(38), 3-29.

- Balkar, B. ve Karadağ, N. (2015). Öğretmenlerin Okul Temelli Değişim Politikalarının Sürdürülebilirliğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 703-728.
- Ballard, K. ve Bates, A. (2008). Making a Connection Between Student Achievement, Teacher Accountability, and Quality Classroom Instruction. *Qualitative Report*, 13(4), 560-580.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Bovens, M. (2007). Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. *European Law Journal*, 13 (4), 447- 468.
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, Ş. (2011). Tanımlayıcı İstatistik. İstanbul: Der Yayınları (2. Baskı).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkayar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ciğerci, İ. (2007). *Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 38–53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. Ve Kadioğlu, S. (2017). Öğretmen Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Turkish Studies*, 12 (28), 161- 174.
- Cheng, Y .C. ve Tsui, K. T. (1999). Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research, *The Journal of Educational Research*, 92:3, 141-150. DOI: 10.1080/00220679909597589
- Darling- Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *ERIC*, 106 (6), 1047-1085.
- Demirkıran, Ö., Eser, H. B. ve Keklik, B (2011). Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 169-192.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M. (2014). *Hak Arama Hürriyeti ve İdari Yargı Kararlarında Gerekçe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Donnelly, L.A. ve Sadler, T.D. (2009). high school science teachers' views of standards and accountability. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/>. Çevrimiçi: 05.08.2018.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitleme Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004>

- Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2018). Exploration of possible individual and institutional effects on school accountability pressures and teacher responses. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 93-142. doi: 10.14527/kuey.2018.003
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Eripek, S. (1990). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Ve Özel Eğitim, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, Eskişehir.
- Eripek, S., Ataman, A., Özyürek, M. K., Akçamete, G., Tüfekçioğlu, Ü., Kırcaali İftar, G., Topbaş, S. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Türkiye’de Özel Eğitim*. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. <http://www.isahlakidergisi.com/pdf/>, Çevrimiçi: 06.08.2018.
- Feingold, R. S. (2013). The Twenty-Second Delphine Hanna Commemorative Lecture. *National Education for Kinesiology in Higher Education*, 65, 385-393.
- Fırat, A. (2015). *Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkinlikleri İle Hesapverebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. http://www.yuksekogretim.org/ozet_2012003004.asp, Çevrimiçi: 08.08.2018.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Güçlü, N. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3).

- Gül, S. K. (2008). Kamu Yönetiminde Ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94.
- Hammond, L. D., Wilhoit , G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86).
- Hoffer, T. B. (2000). Accountability in Education. in T. B. Hoffer, & M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 529-543). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Hoy, K. M. ve Miskel, C.G. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. (S.Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel.
- Joshua D. C. ve Jason A. G. (2015). Public Information, Public Learning And Public Opinion: Democratic Accountability İn Education Policy. *Journal of Public Policy*. 35 (3), 355-385.
- Kalkan, A. ve Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, İletişim Ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-40.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 115-128.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 115-128.
- Kantos, E. Z. (2010). *Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kantos, E. Z. ve Balcı, A. (2011). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10 (20), 107-138.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kargın, T. (1997). *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri ile İşitme Engelli Çocuklar ve Anne Babalarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, Yönetici ve Anne Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kornhaber, M. L. (2004). Appropriate and Inappropriate forms of testing, Assessment, And Accountability. *Educational Policy*, 18(1), 45-70.
- Kuchapski, R. P. (2001). Reconceptualizing Accountability For Education (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NQ63889)
- Kuzgun, Y.(2002). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete 23011, <http://orgm.meb.gov.tr/>, Çevrimiçi, 10.08.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr>, Çevrimiçi, 11.08.2018.
- Mbiti, I. M. (2016). The Need for Accountability in Education in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, 30 (3), 109-32.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. MEB Yayınları, İstanbul.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 31.05.2006-26184, *Tebliğler Dergisi*, Haziran 2006/2585-EK.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar Ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Rosenblatt, Z. & Shimoni, O. (2002). Teachers' Accountability: An Experimental Field Study in Physical Education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), 309-328.
- Rosenblatt, Z. (2017). Personal Accountability In Education: Measure Development And Validation. *Journal of Educational Administration*, 55 (1), 18-32.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schillemans, T. , Van Twist M. ve Vanhammering, I. (2013). Innovations of Accountability. *Public Performance & Management Review*, 36(3), 407-435.
- Seferoğlu, S. S. (2014). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(October), 40-45.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme Ve Kuraldan Uygulamaya Öğretim* (11. Baskı). Ankara: Gazi kitabevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Şahin, S. (2011). Özel Eğitim Tarihi, (Editör, Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.
- T.C. Anayasa (1982). <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>, (Çevrimiçi), 15.08.2018.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı. (2000). *Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İş Birliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları*, Ankara.
- Terzioğlu, E. (2004). İnsan Kaynağının Geliştirilmesi Sürecinde Mevlana Analizi. *Eğitim Dergisi*, 58: 12-18.
- Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A. (2015). Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 7-32.
- Yavaş, T. (2017). "Kamu Ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Algularının Çok Boyutlu İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. (2006). "Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, 1980 Sonrası Türkiye Örneği." Yayımlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Hesap Verebilirlik Ölçeği

EK-3: Araştırma İzni(Valilik Oluru)

EK-4: Hesap Verebilirlik Ölçek İzni

EK-5: Özgeçmiş



EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmanın sonuçları lisansüstü tez çalışmasında bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Sizden kimlik ve kurumunuzu belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için ölçek maddelerinin tümünün içtenlikle, eksiksiz bir şekilde cevaplanması büyük önem taşımaktadır.

Değerli zamanınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Özkan ALTIPARMAK

Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM (KİŞİSEL BİLGİ FORMU)

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir.

1) Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

2) Yaşınız:

20- 25

26- 30

31- 35

36- 40

41- 45

46-50

51- 55

56 ve üzeri

3) Medeni Haliniz:

Bekar

Evli

4) Eğitim düzeyiniz:

Ön Lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer (Lütfen yazınız.....)

5) Mezun Olduğunuz Lisans Türü:

Zihin Engelliler Öğretmenliği

İşitme Engelliler Öğretmenliği

Sınıf Öğretmenliği

Görme Engelliler Öğretmenliği

Diğer (Lütfen yazınız.....)

6) Görev Yaptığınız Okul ve Sınıf Türü:

- İlkokul Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul Özel Eğitim Sınıfı
 Özel Eğitim Uygulama Merkezi

7) Bu Okulda Toplam Hizmet Süreniz:

- 1-5 Yıl 6- 10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21-25 Yıl
 26 Yıl ve üzeri

8) Unvanınız:

- Uzman Öğretmen Öğretmen Stajer Öğretmen
 Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

9) Mesleki Kıdeminiz:

- 1 yıldan az 1-5 Yıl 6-10Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl
 21-25 Yıl 26 Yıl ve üzeri

10) Kurumdaki İstihdam Şekliniz:

- Ücretli Öğretmen Kadrolu Öğretmen

11) Yöneticilik deneyiminiz var mı?

- Evet Hayır

12) Yöneticilik deneyiminiz varsa kaç yıl?.....

13) Emeklilik hakkına sahip oldunuz mu?

- Evet Hayır

14) Çocuğunuz var mı?

- Evet Hayır

15) Çocuğunuz varsa kaç tane?.....

EK-2: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

<i>Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.</i>					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Görevim gerçekleştirirken üst makamlara karşı sorumlu olduğumu bilirim					
2. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için meslektaşlarımla etkileşim içinde olurum.					
3. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için üstlerimle etkileşim içinde olurum.					
4. Sorumluluk alanımdaki konularda kayıtları eksiksiz ve doğru tutarım.					
5. Sorumluluk alanımdaki konularla ilgili tuttuğum kayıtların doğruluğuna dikkat ederim.					
6. Üstlerime görevimle ilgili konularda olumlu her türlü bilgiyi aktarırım.					
7. Üstlerime görevimle ilgili konularda olumsuz her türlü bilgiyi aktarırım.					
8. Görevimi ne ölçüde gerçekleştirdiğimi nedenleriyle açıklayabilirim					
9. Görevimi ne ölçüde gerçekleştirmediğimi nedenleriyle açıklayabilirim.					
10. Planladığım hedeflerle gerçekleştirdiğim sonuçlar arasında fark oluştuğunda sorumluluk almaktan kaçınmam.					
11. Görevimi eksiksiz tamamladığımda takdir beklerim.					
12. Görevimi yanlış yaptığımda cezai bir yaptırımın olduğunu bilirim.					
13. Verilen görevimi gerçekleştirirken çalışmalarımın sonuca ulaşması için çabalarım.					
14. Gelişimime destek olacak sorgulamalardan rahatsız olmam.					
15. Denetlenirken eksik arama endişesi ile hesap vermek istemem.					
16. Eylemlerimin hesabını verebilmem için görevimle ilgili hedefleri belirlerim.					

17. Eylemlerimin hesabını verebilmem için üstleneceğim sorumlulukları belirlerim.					
18. Görevimle ilgili hedeflerimi gerçekleştirmek için planlama yaparım.					
19. Hedeflerimi gerçekleştirirken gelişimin her aşamasını izlerim.					
20. İş gerçekleştirmede belirlenen hedefleri adım adım izlerim					
21. Yapılan işin sonuçlarını mutlaka raporlaştırırım.					
22. Yapılan işin sonuçlarını değerlendirirken gelen dönütleri dikkate alırım.					
23. Görev ve sorumlularımda belirsizlik olduğunda hesap vermek istemem.					
24. Hesap verebilmem için benden beklenen performansı bilmeliyim.					
25. Performansım değerlendirilirken sorumlu olduğum sınıfın özelliklerinin dikkate alınmasını beklerim.					
26. Sorumluluk aldığım konularda işin gelişimi ile ilgili bilgilerin tam verilmesini beklerim.					
27. Sorumlu olduğum konularla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak isterim.					
28. Verilen bir görevde sorumluluğun işe katılan herkese eşit paylaşılmasını beklerim.					
29. Sorumluluk alan herkes yapılan işin sonucu hakkında hesap vermelidir.					
30. Etkin ve yapıcı olmayan denetim hesap vermeme engeller.					
31. Hangi konuda ne derece sorumlu olduğumu bilmemem hesap vermeme engeller.					
32. Görevimi gerçekleştirirken denetlemelerin düzenli olması hesap verebilirliğimi artırır.					
33. Üstlerimin yeterince hesap vermemesi benim hesap verebilirliğimi olumsuz etkilemektedir.					
34. Görevlerimi yaparken çevreden gelen tepkileri dikkate alırım.					
35. Etik olmayan uygulamalar beni hesap vermekten uzaklaştırmaktadır.					

36. Yerini ve görevini korumak için yanlış yönetim becerileri sergileyen yöneticiler hesap vermemi engellemektedir.					
37. Daha yüksek performans beklentisi hesap verebilirliğimi etkiler.					
38. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için yönetimden gerekli yardımı görmemem hesap vermemi zorlaştırır.					
39. Öğrencilerimin başarılarını artırmak için yaptıklarım konusunda hesap vermekten kaçınmam.					



EK-3: ARAŞTIRMA İZİNİ (VALİLİK OLURU)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5804823

20/03/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 22.02.2018 tarih ve 645 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.03.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özkan ALTIPARMAK'ın "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim branşı öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/03/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e461-a5c9-3324-b257-cc3f kodu ile teyit edilebilir.

EK-4: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEK İZİNİ

Hesap verebilirlik ölçeği izni



seval arslan <teballsm@hotmail.com>

Pzt 18.09.2017, 23:35

Kime: Özkan Altıparmak ↗



Değerli Öğretmenim;

Hesap verebilirlik ölçeğini kullanmanız elbette mümkündür. Araştırma sonucunuzdan haberdar ederseniz memnun olurum.

Çalışmanızda şimdiden kolaylıklar dilerim...



Gönderen: Özkan Altıparmak <ozkanaltiparmak@outlook.com>

Gönderildi: 17 Eylül 2017 Pazar 15:16:15

Kime: teballsm@hotmail.com

Konu: Hesap verebilirlik ölçeği izni

İyi günler değerli meslektaşım,

Ben Özkan Altıparmak İstanbul Beylikdüzü Pınarkule ortaokulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesinde Yüksek Lisansımı yapıyorum. Hesap verebilirlik ile ilgili tez çalışmamı yapabilmek için ölçeğinizi kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

Saygılarımla, Yeni eğitim öğretim yılınız hayırlı olsun. İyi çalışmalar dilerim.

ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Adana'da dünyaya geldim. İlk ve orta öğrenimimi Osmaniye'de tamamladım. 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde okumaya başladım. 2013 yılında mezun olduktan sonra bir sene özel sektörde öğretmenlik yaptım. 2014 yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde Çaylarbaşı İlkokulu'na Özel Eğitim Öğretmeni olarak atandım. 2015 yılında özür grubu ataması ile İstanbul Beylikdüzü Pınarkule Ortaokulu'na atandım. 2018 yılından bu yana Esenyurt Siteler Ortaokulu'nda görev yapmaktayım.

İletişim Adresi

Email: ozkanaltiparmak@outlook.com