

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK
HESAP VEREBİLİRLİK**

DOKTORA TEZİ

Fatmanur Özen

**Ankara
Haziran, 2011**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK
HESAP VEREBİLİRLİK**

DOKTORA TEZİ

Fatmanur Özen

Danışman: Prof. Dr. Ali Balcı

**Ankara
Haziran, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Y¼netimi ve Teftişi) Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ali BALCI.....

¼ye: Prof. Dr. İnayet AYDIN.....

¼ye: Prof. Dr. Servet ¼ZDEMİR.....

¼ye: Prof. Dr. Rifat MİSER.....

¼ye: Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../06/2011

Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Günümüzde ekonomilerin bilgi toplumu üzerine kurgulanması, bu doğrultuda eğitimin önemine ilişkin farkındalığın gün geçtikçe artması; eğitim maliyetlerinin yüksekliği, bu doğrultuda tarafların eğitimde verimliliğe artan ilgisi; açıklık, tüm kamu sektörlerinden sundukları hizmetlerin kalitesine ilişkin hesap verir olmalarının beklenmesi, okullaşma sonucu elde edilenlerle tüm eğitim sisteminin hesap verir şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Hesap verebilirliğin okullaşma sonuçlarına aşırı vurgusu, tüm eğitim sistemi boyunca üretilmeye çalışılanların değerini küçültse de sonuçlara ilişkin elde edilen somut verilerin sistemdeki aksaklıkların belirlenmesine kaynaklık edeceği; bu doğrultuda hesap verebilirlikten eğitimin temel birimi olan okullarda sunulan eğitimin niteliğini artırması, okulları gelişmeye zorlaması beklenmektedir.

Okullarda hesap verebilirliğin, kamu ve özel okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışma, toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sınırlılıkları ve tanımları tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal temelleri, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar; son bölümde ise, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve öneriler yer almaktadır.

Tüm lisansüstü öğrenimim boyunca beni yönlendiren, akademik kişiliği, çalışmaları ve yansıtıcı görüşleri ile bana model olan ve bu tezin asıl kaynağı olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ali Balcı'ya şükran duyduğumu belirtmek isterim. Lisansüstü öğrenimim boyunca bilgi ve görüşlerinden yararlandığım değerli hocalarım; Prof. Dr. İnanet Aydın, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi'ye, tezin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Servet Özdemir'e teşekkür ederim. Kamu yönetiminde hesap verebilirliğe ilişkin tüm değerli çalışmalarını paylaşan Doç. Dr. Muhittin Acar'a, sevgili dostlarım Yrd. Doç. Dr. Murat Özdemir, Dr. Züleyha Kantos, Dr. Gökhan Arastaman ve Uzman Ali Baltacı'ya; araştırma ölçeğini cevaplayan tüm meslektaşlarıma; tez ölçeği uygulama sürecine destek veren İlköğretim Daire

Başkanı Cengiz Çukadar'a ve araştırma verilerinin toplanmasını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı çalışanlarına ve sevgili aileme teşekkür ederim.

Ankara, 2011

Fatmanur ÖZEN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK

ÖZEN, Fatmanur

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Haziran, 2011, xv+243 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 30.525’i kamu, 1.552’si özel ilköğretim okullarında görevli toplam 32.077 yönetici; 369.323’ü kamu ilköğretim okullarında kadrolu, 26.079’u özel ilköğretim okullarında görevli toplam 395.402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 819’u kamu, 778’i özel ilköğretim okullarında çalışan, 734 yönetici ve 863 öğretmen oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırma ölçeğinde belirlenen beş boyut altında araştırmaya katılanların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, boyutlar altında yer alan maddeler görece önem sırasına konulmuştur. Araştırmaya katılanların okullarında hesap verebilirliğe ilişkin boyutları benimseme ve uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında okuldaki görevlerine ve çalıştıkları okulun kamu ya da özel okul olmasına göre değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisiz örneklemlerde t-testi uygulanmıştır. Katılımcıların okullarında hesap verebilirliğe ilişkin boyutları benimseme ve uygulanabilir bulmalarına

ilişkin görüşleri arasında okullarının bulunduğu bölgeye değişip değişmediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre,

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklar, benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında, hizmet sunucuları (yönetici ve öğretmenler), kendi hazırladıkları değerlendirme sonuçları yerine Ülke genelinde uygulanan sınav sonuçlarını (SBS gibi) esas almaktadırlar. Ülkede eğitim hizmetleri sunucuları, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci sonuçlarına göre hesap vermeleri bağlamında sorun yaşamaktadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları (yönetici ve öğretmenler) eğitim-öğretimde eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadırlar. Bu kapsamda eğitim hizmetleri sunucuları, Türkiye’de tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden “eşit kazanım” elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak, Ülkede tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamakta sorun yaşamaktadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları okulda okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulunmaktadır.

Okulda okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacaklar hizmet sunucularınca benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam

olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedirler. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütünde izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Hizmet sunucuları, okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

SUMMARY

ACCORDING TO ELEMENTARY SCHOOLS PRINCIPALS' AND TEACHERS' OPINIONS ACCOUNTABILITY AS A TOOL FOR SCHOOL DEVELOPMENT IN EDUCATION

ÖZEN, Fatmanur

PhD Thesis, Department of Educational Administration and Policy

Advisor: Prof. Dr. Ali BALCI

June, 2011, xv+243 pages

The aim of this research to determine, the dimensions of accountability: "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders," " development capacity of school organization " and "resource usage" adoption and applicability levels according to the principals and teachers who work in public and private elementary schools. The study is a descriptive survey based on causative comparison. The target population of the study composed of 32.077 principals (30.525 of whom work in public and 1.552 of whom work in private elementary schools) and 395.402 teachers (369.323 of whom work in public and 26.079 of whom work in private elementary schools). The sample of the study was composed of 734 principals and 863 teachers. In the sample 819 participants work in public, 778 participants work in private elementary schools.

Data were collected from sample by using "Accountability as a Tool for School Development Questionnaire in Education" which was developed by the researcher. The data were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Arithmetic means and standard deviations of the answers that participants gave to items of the scale were calculated and then all the items were put into order to determine their relative importance according to view of the participants in all sub-dimensions of the scale. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used whether the participants' views differ according to various variables including duty, school type and work regions.

According to research results,

Things to do for academic success of students are not found applicable when compared with their adoption level. In this scope, in Turkey, the things to do in regulations are adopted but service providers (principals and teachers) meet some problems while they are preparing evidence to show students' gains according to objectives and attainments which are offered in national curriculum. Instead of their evaluation results, service providers attend the high stake test results. In the country, service providers commit to accountability legislation entailment but according to students outcome they got trouble.

In Turkish Education System, things to do to provide education right and equal opportunity in education and instruction are not found applicable when compared with their adoption level by service providers. In this scope, service providers want to serve "equal gain" to all school-age children in the country but they experience problem about ensuring that for all children.

In Turkish Education System, things to do to fulfill the responsibilities regarding to school stakeholders are not found applicable when compared with their adoption level by service providers. In this context, service providers find more adoptable and applicable to fulfill the responsibilities to students and school staff than fulfillment of responsibilities for students parents.

Things to do for school organization development capacity are not found applicable when compared with their adoption level by service providers. In this scope, service providers see school just for students' learning environment, they do not recognize school as their learning area. Strategic plans which are prepared in schools do not reach their purpose, set objectives and their realizations are not monitored and evaluated by the school organization. Service providers do not collect necessary information about school and students, moreover they do not plan for the solution of the problems in the light of those information.

According to do resource use, although service providers look quite stable about saving public resource and using them effectively and efficiently; service providers who work in private elementary schools want to be less

accountable for using resources effectively and efficiently when they are compared with their colleagues who work in public schools.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI -----	i
ÖNSÖZ -----	ii
ÖZET -----	iv
SUMMARY -----	vii
İÇİNDEKİLER -----	x
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ -----	xii
BÖLÜM I -----	1
GİRİŞ -----	1
Problem -----	1
Hesap Verebilirlik Tanımı ve İlgili Kavramlarla İlişkisi -----	6
Amaç -----	24
Önem -----	24
Sınırlılıklar -----	26
Tanımlar -----	26
BÖLÜM II -----	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE -----	28
Hesap Verme Kavramı -----	28
Eğitimde Hesap Verme -----	29
Eğitimde İzleme ve Değerlendirme -----	31
Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri -----	35
Eğitim İstatistikleri ve İdari Verilere Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri -----	41
Sistemli İnceleme ve Gözlemlere Dayalı İzleme ve Değerlendirme Sistemleri -----	41
Program ve Öğretmen Değerlendirme -----	43
Eğitimde Hesap Verebilirlikle İlişkili Yenilikler ve Farklı Ülke Uygulamaları -----	45
ABD'de Eğitimde Hesap Verebilirlik -----	46
Kanada'da Eğitimde Hesap Verebilirlik -----	57
Birleşik Krallık'ta Eğitimde Hesap Verebilirlik -----	59
Avustralya'da Eğitimde Hesap Verebilirlik -----	67
Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimde Hesap Verebilirlik -----	74
Okul Gelişimi ve Eğitimde Hesap Vermeye İlişkin Genel Değerlendirme -----	85
BÖLÜM III -----	96
YÖNTEM -----	96
Araştırma Modeli -----	96
Evren ve Örneklem -----	96
Veri Toplama Aracı -----	101
Verilerin Çözümlemesi -----	112
BÖLÜM IV -----	118
BULGULAR VE YORUMLAR -----	118
Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar -----	118

Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	118
Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	128
Katılımcıların Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	134
Eğitim-Öğretime İlişkin Bulgular ve Yorumlar -----	141
Eğitim Hakkı -----	142
Fırsat Eşitliği -----	152
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Bulgular ve Yorumlar- Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	160
Okulun Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	161
Bölgelere Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	164
Okulun Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	168
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular Yorumlar -----	174
Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini İçeren Maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	174
Okulun Türüne Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	176
Bölgelere Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	179
Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar -----	191
Göreve Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	191
Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	193
Bölgelere Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular -----	169
BÖLÜM V -----	200
SONUÇLAR VE ÖNERİLER -----	200
Sonuçlar -----	200
Öneriler -----	201
KAYNAKLAR -----	204
EKLER -----	222

TABLULAR

Tablo	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1.	Öz-denetim ve Öz-değerlendirme-----	4
Tablo 2.	Süreç ve Sonuç Değerlendirme-----	33
Tablo 3.	Örnekleme Yer Alan Kamu/Özel İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin 12 Bölgeden Seçilmiş İllere Göre Dağılımı-----	98
Tablo 4.	Araştırma Kapsamında İllere Gönderilen ve Toplanan Değerlendirmeye Uygun Ölçek Sayıları-----	100
Tablo 5.	Öğrencilerin Akademik Başarı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları-----	105
Tablo 6.	Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği Alt Ölçeklerinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları-----	107
Tablo 7.	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları-----	109
Tablo 8.	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları-----	110
Tablo 9.	Kaynak Kullanımı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları-----	112
Tablo 10.	Örneklemede Alt Gruplarda Yer Alan Katılımcı Sayıları-----	113
Tablo 11.	Madde Toplamlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Median, Mod, Basıklık, Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları-----	115
Tablo 12.	Normallik Varsayımının Sağlanamadığı Bölümler İçin Hesaplanan Standart z Değerleri-----	116
Tablo 13.	Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	118
Tablo 14.	Görev Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi T-Testi Sonuçları-----	125
Tablo 15.	Hesap Verebilirliğin Öğretmenler, Öğretim Programı ve Öğretim Üzerindeki Değişen Etkileri-----	127
Tablo 16.	Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	128
Tablo 17.	Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	132
Tablo 18.	Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	135
Tablo 19.	Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Anova Sonuçları-----	139

Tablo	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 20.	Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	142
Tablo 21.	Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	143
Tablo 22.	Okul Türü Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	144
Tablo 23.	Okul Türüne Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	145
Tablo 24.	Bölge Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	146
Tablo 25.	Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları-----	148
Tablo 26.	Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	152
Tablo 27.	Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	153
Tablo 28.	Okul Türü Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	154
Tablo 29.	Okul Türüne Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	155
Tablo 30.	Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakların Benimsenme ve Uygulanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	156
Tablo 31.	Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları-----	158
Tablo 32.	Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	161
Tablo 33.	Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	164

Tablo	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 34.	Okul Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	
Tablo 35.	Okul Türü Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	166
Tablo 36.	Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	167
Tablo 37.	Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları-----	173
Tablo 38.	Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	174
Tablo 39.	Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	176
Tablo 40.	Okul Türüne Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	176
Tablo 41.	Okul Türü Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları-----	178
Tablo 42.	Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası -----	179
Tablo 43.	Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları-----	184
Tablo 44.	Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	191
Tablo 45.	Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri T-Testi Sonuçları-----	193
Tablo 46.	Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	194
Tablo 47.	Okul Türü Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Benimsenme ve Uygulanma Düzeyleri T-Testi Sonuçları----	195
Tablo 48.	Bölge Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası-----	196
Tablo 49.	Bölge Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları-----	199

ŞEKİLLER

Şekil 1. Okul Değerlendirme Küp Modeli -----	3
Şekil 2. Etkili Okul -----	6
Şekil 3. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli-----	10
Şekil 4. Okullarla Merkezi Yönetim Arasında Kurulan İlişkinin Yedi Bileşeni	61
Şekil 5. Queensland Bölgesi Okul Gelişimi ve Hesap Verme Çerçevesi	70
Şekil 6. Stratejik Plan Hazırlama Yönergesi -----	71
Şekil 7. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması -----	83
Şekil 8. Hesap Verme ve Denetim -----	89
Şekil 9. Standartlara Dayalı Hesap Verme İdeal Modeli -----	141
Şekil 10. Dengelenmiş, Kapsamlı Hesap Verebilirlik Modeli -----	149
Şekil 11. Öğrenmeyi Etkileyen İki Bağlamsal Güç -----	160
Şekil 12. Okul Kalite Göstergeleri ve Öğrenme ile İlişkisi -----	186

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirlenmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Eğitim sistemlerinde okulların temel amacı, bir taraftan öğrenci başarısını artırırken, diğer taraftan eğitimsel eşitliği sağlamaktır. Bu doğrultuda okul geliştirme, değerlendirme ve denetleme etkinliklerinin yeniden gözden geçirilmesinin, okullarda öğrenci başarısının artırılması ve eşitliğin sağlanması bağlamında tekrar düşünülmesi kaçınılmaz görünmektedir (Jones, 2006, xiii). Bu durumun, ülke çapında eğitim sisteminde yapılacak yasal düzenlemelere (başka bir ifadeyle eğitim reformuna), okullardan elde edilen eğitimsel başarı verilerinden yararlanan ve bu doğrultuda okul gelişimine katkı sağlayan yeni bir değerlendirme anlayışının gerekliliğine, öğretmen yeterliliklerinin tekrar gözden geçirilmesine ve okul yönetim anlayışının yeniden düzenlenmesine işaret ettiği düşünülmektedir.

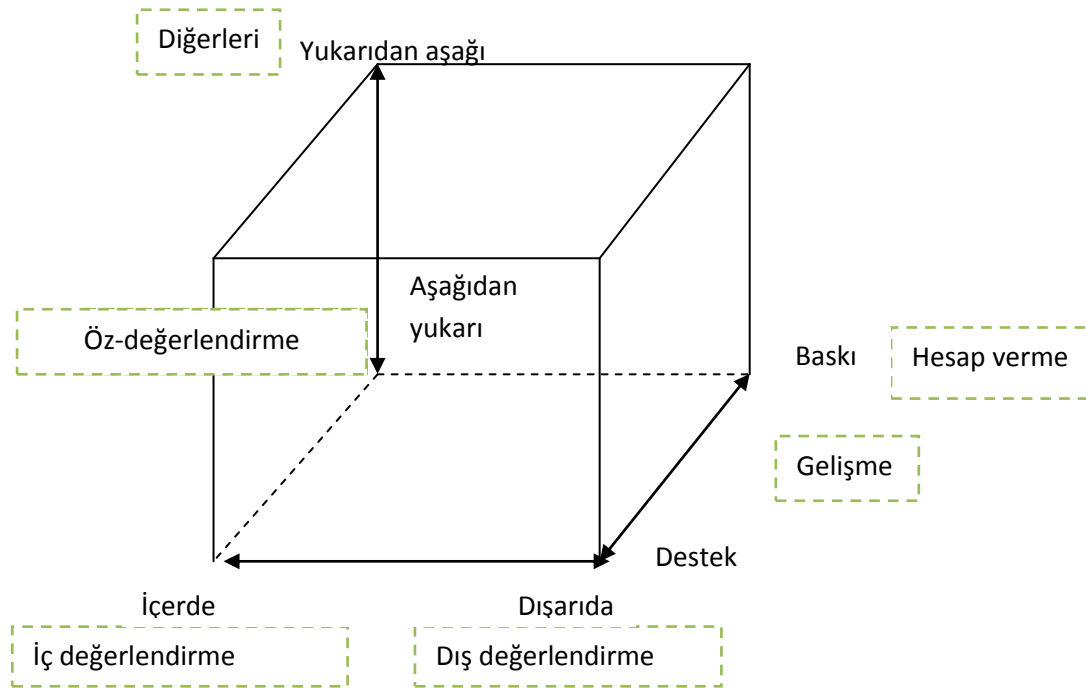
Eğitim; bireysel, politik, ekonomik ve kültürel gelişim için yaşamsal bir önem taşımakta; eğitimle, insanlığın yaşam standartlarının yükseltilebileceği umulmaktadır. Okulun amaçlarının da bu bağlamda yeniden tanımlanması ve ifade edilmesi gerekmektedir. Genel olarak eğitim bilimciler, okulların amacını, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlamaktadırlar. Bütün insan kaynakları ve maddi kaynakların kullanımında bu amaçlara ulaşmak için yeni stratejiler oluşturmanın gereği üzerinde durulmaktadır. Mikro düzeyde okul yöneticisini/yönetimini ilgilendiren bu konu, makro düzeyde ülkeyi ilgilendirmektedir. İyi yetişmiş, yani potansiyelini tam olarak kullanan birey, nasıl mutlu birey olarak tanımlanırsa, iyi eğitim sistemi

kurabilmiş ülke de buna paralel güvenli bir geleceğe sahip anlamına gelmektedir (Aydın, 1996, 8-9).

Küreselleşme ile kurulan yenedünya düzeni ile ülkeler küresel düşünmeye, dışa açılmaya ve dünya ekonomisi ile bütünleşmeye zorlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik bütünleşmeye koşul olarak yönetimde demokratikleşmeyi ön plana çıkarmakta, bu doğrultuda merkezi yönetimlerin görece etkisi azalırken, yerelleşme ivme kazanmaktadır. Bu demektir ki bir taraftan küreselleşirken diğer taraftan yerelleşmek gerekmektedir. Bu sürece, "glokalleşme" (küyerelleşme) adı verilmektedir. Glokalleşme, "uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi" ifade etmektedir. Başka bir ifade ile yönetimin yerelleşmesi demokratikleşmenin bir sonucu olmaktadır (Erbaş ve Coşkun, 2007, 18-19).

Glokalleşmeden, toplumda değişme ve gelişmenin gerçekleştiği öğrenme merkezleri olan okullar da etkilenmekte ve yönetim anlayışları yerelleşmektedir. Okulun yönetiminde önemli yeniliklerden birisi, "Okula Dayalı Yönetim Anlayışı"dır. Amacı, okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini artırmak, personelin iş doyumunu yükseltmek ve personeli sürekli geliştirmek ve okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile işbirliği halinde iyileştirmektir. Okula dayalı yönetimle, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumluluklar artmakta, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden yeni bir eğitim yönetimi anlayışı biçimlendirilmektedir (Balcı, 2001, 202-203; Young, 1989; Oswald, 1995; Özden, 2008, 83-85; Aytaç, 2000, 70-71). Bu çalışmadaki temel fikir de, değişmeler ışığında her geçen gün kendi kendini yönetme becerisi kazandırılmaya çalışılan okullara benzer şekilde kendi kendilerini değerlendirme becerisinin de kazandırılabilirdir. Bu bağlamda okullara neden kendi kendini "denetleme" değil de, "değerlendirme" becerisinin kazandırılmasına odaklanıldığı sorulabilir.

MacBeath (1999, 2); MacBeath, Schratz, Mauret ve Jakobsen (2000, 93) okul gelişimi ve değerlendirilmesinin üç boyutu (Okul Değerlendirme Küp Modeli) olduğunu ifade etmektedir. Boyutlar Şekil 1’de somutlaştırılmıştır.



Şekil 1. Okul Değerlendirme Küp Modeli

Kaynak: MacBeath, 1999, 2; MacBeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen, 2000, 93.

Modele göre, okulların geliştirilmesi yukarıdan aşağı, dış değerlendirme (siyasilere, medya, genel anlamda tüm vergi mükelleflerinin sağladığı denetim mekanizmaları) ve aşağıdan yukarı, okullarda yapılan öz-değerlendirme ve Bakanlığa ve yerel yönetimlere bağlı müfettişlerce sağlanan iç değerlendirme arasında kurulan denge ile sağlanır. İç değerlendirme mekanizmaları ile okulun ihtiyacı olan destek sağlanmakta ve okullar dış değerlendirme mekanizmalarının baskılarına hesap verebilir duruma gelerek karşılık verebilmektedirler. Eğitim sistemi bu bağlamda değerlendirildiğinde, dış ve iç değerlendirmeler arasında kurulacak denge ile günümüz okullarından kendi kendilerini denetlemeleri değil, iç değerlendirme mekanizmaları ile süreci değerlendirerek (self-assessment) süreç boyunca elde ettikleri bulgular doğrultusunda yaptıkları öz-değerlendirmeden (self-evaluation) elde ettikleri bulgular ışığında sürekli gelişmelerinin beklendiğini düşündürmektedir.

Tablo 1’de öz-değerlendirme ile öz-denetim arasındaki farklar karşılaştırmalı olarak verilmektedir (MacBeath, 2006, 57). Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi öz-denetimle öz-değerlendirme hem amaç hem uygulama açısından hem de okula kazandırdıkları bağlamında birbirinden farklıdır. Öz-denetim her ne kadar okulları hesap verebilir kılsa da, öz-değerlendirme hesap verebilirlikten ziyade gelişmeye dönüktür (Tablo 1). Bu nedenle öz-değerlendirmenin öz-denetime göre, okulun geliştirilmesi için daha çok fırsat sunduğu söylenebilir.

Tablo 1. Öz-denetim ve Öz-değerlendirme

Öz-denetim (self-inspection)	Öz-değerlendirme (self-evaluation)
Yukarıdan aşağı. Olaya özel.	Aşağıdan yukarı. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin işlerinde sürekli.
Anlık resmeder. Zaman alır.	Sürekli görüntü sağlar. Zaman kazandırır.
Gelişmeden ziyade hesap verebilmeye dönüktür.	Hesap verebilmeden ziyade gelişmeye dönüktür.
Ortak bir çerçeve uygulanır.	Esnek ve spontandır.
Önceden belirlenen ölçütler kullanılır.	Uyarlanan ya da yaratılan ölçütler kullanılır.
Direnç- karşı koyma eğilimi yaratır.	İnsanları bir araya getirir, bağlar.
Öğrenme ve öğretime zarar verebilir.	Öğrenme ve öğretmeyi geliştirir.
Risk almamaya teşvik eder.	Risk almaya özendirir.
Görüş birliği gerektirir.	Fark özendirilir.

Kaynak: MacBeath, J., 2006, 57

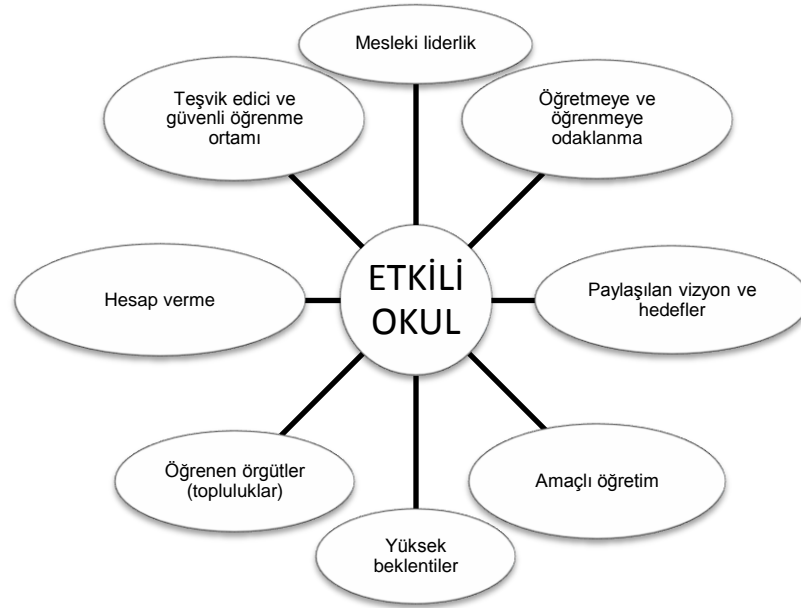
Günümüzde de, okulların kendi kendilerini değerlendirmesi olarak “öz-değerlendirme”, dünyada ekonomik yönden avantajlı ülkelerin en önem verdikleri etkinliklerin başında gelmeye başlamıştır. Okul değerlendirmelerinin, kalite güvencesi ve etkililik ile izlendiği, bunlara ilişkin göstergelerin uluslararası karşılaştırmalardan elde edildiği OECD ve UNESCO araştırmalarına yatırım yapan devletlerde, öğrenci performansı ya da daha mikro düzeyde öğrenci başarısı, uluslararası uygulanan sınav sonuçları ile izlenmektedir. Bu bağlamda, Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gibi uygulamalardan elde edilen sonuçlar, ülkede bilgi ve beceriyi, eğitimsel

amaçların gerçekleştirildiğini gösteren anahtar veri olarak kabul edilmektedir (MacBeath, 1999, 104-105).

Türkiye’de de çeşitli yıllarda yukarıda ismi geçen uygulamalar yapılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında öğretim programında ele alınan öğrenme çıktılarını değerlendirmeyi amaçlayan TIMSS sonuçlarına göre, Türk öğrencilerin matematik ve fen başarısı bakımından temel becerilerde ve üst düzey düşünme süreçlerinde diğer ülkelerde yaşayan akranlarının oldukça gerisinde oldukları; yine OECD’nin PISA çalışmasında da Türkiye’nin çalışma kapsamındaki tüm alanlarda OECD’nin diğer üyelerine göre anlamlı düzeyde düşük performans gösterdiği tespit edilmiştir (EARGED, 2003, 2004)

Ancak, yapılan tüm bu çalışma ve uygulamalar ekonomik yönden maliyetlidir. Yapılan sınavlar ülkelerdeki öğretim programları ile uyuşmamaktadır. Hesap verme yönünden eğitim sisteminin, sistemi dışarıdan değerlendirenlere (siyasiler, medya, işverenler, tüm vergi mükellefleri gibi) hesap verme sorumluluğu vardır. Okul gelişimi yönünden de yapılan uluslararası değerlendirmeler okul bazında gerekli ve yeterli bilgiyi sağlamamaktadır. Bu nedenlerle, ekonomik yönden avantajlı ülkelerde ulusal politika bağlamında, okulların kendi kendilerini değerlendirecekleri ve sonuçları ile öz-değerlendirme yapabilecekleri ve bunu iç değerlendirmenin diğer unsurları ile işlevsel kılıp gelişme stratejilerine yansıtabilecekleri ve bu doğrultuda dış değerlendirme mekanizmalarına somut veriler sağlayabilecekleri yeni model arayışı vardır (MacBeath, 1999, 104-105).

Hopkins’e (2001,19) göre etkili okulların sekiz temel özelliği vardır. Bu özelliklerden biri de hesap vermedir (Şekil 2).



Şekil 2. Etkili Okul

Kaynak: Hopkins, 2001,19

Bu özellikleri ile etkili okullar, tüm çalışanları ve diğer paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları vizyon ve misyonu olan, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanan, bu doğrultuda teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı sunan, öğrenci başarısı yönünden yüksek beklentileri olan, sunulan eğitimi geliştirmek adına yaptığı tüm uygulamaları ve ülkede eğitimden beklenen tüm sonuçları da kapsayacak şekilde hesap veren, öğrenen örgütlerdir (Hopkins, 2001, 20-21).

Hesap Verebilirlik: Tanımı ve İlgili Kavramlarla İlişkisi

Hesap verebilirlik çeşitli anlamlarıyla birlikte etik bir kavramdır (Dubnick, 1998). Kavram genellikle sorumluluk, cevap verebilirlik, uygulama, icra etme, icraatından dolayı sorumlu tutulma, yükümlülük gibi kavramlarla bir arada kullanılmaktadır (Dykstra, 1939). Schedler (1999) hesap verebilirliği şu şekilde tanımlamaktadır: “B, A’ya, geçmiş ve gelecekteki faaliyetleri ve kararlarına ilişkin bilgilendirme ile yükümlü ise, bu karar ve faaliyetlerinden dolayı oluşan suiistimallerinde A tarafından uygulanacak cezaları da çekmekle yükümlüdür.”

Hesap verebilirlik (accountability), Latince “accoptare” (hesap vermek) ve “putare” (hesaba katmak) kelimelerine eklenen ön ekle “computare”

(hesaplamak, saymak) türetilmiş bir kelimedir (Oxford English Dictionary). Hesap verme ilk olarak İsrail, Babil, Mısır'da ve daha sonra Roma'da "ödünç para verme" sistemlerinde kullanılmıştır (Walzer, 1994; Urch, 1929; Ezzamel, 1997; Roberts, 1982;). Hesap verme ile ilgili belki de ilk cümle Hammurabi Kurallarında geçmektedir ve Hammurabi hesap vermeyi bazı eylemler ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken kullanmıştır (Plescia, 2001).

Webster's (1996, 13) ve Merriam-Wester Collegiate (1998, 8) sözlüklerine göre hesap verebilirlik, yükümlü veya cevap verebilir, hesap verebilir olma durumu ya da niteliğidir. Caiden'a (1988, 25, Akt: Acar, 2002, 208) göre hesap verebilir olmak; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek, kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmaktır.

Yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katımlı yönetim anlayışına göre, "Hesap Verebilirlik - Hesap Verme Sorumluluğu", kendilerine yetki verilenlerin ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme, raporlama sorumluluğudur. Kamu yönetiminde hesap verme ilkesinin uygulanabilmesi için, kamu görevlilerinin rol ve sorumluluklarının açıkça tanımlanması, performans beklentilerinin net olması, performans beklentileri ile yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında denge kurulması, performans raporlamasının yapılması ve gerekli gözden geçirme ve düzeltmelerin sağlanması gerekmektedir (Boyle, 2001, 7-14).

Modern katımlı yönetim ve hesap verme sorumluluğu kavramları üzerindeki gelişmeler doğrultusunda Boyle (2001, 7-23) hesap verme sorumluluğunun siyasal, yönetsel ve vatandaş boyutlarının olduğunu ileri sürmektedir. Boyle'a (2001, 7-23) göre, hesap verme sorumluluğunun siyasi boyutu, halkın temsilcileri aracılığıyla yönetildiği temsili demokrasilerde vardır. Bu doğrultuda yönetenler, yönetilenlere karşı hesap verme sorumluluğu altındadır. Siyasi hesap verme sorumluluğu şeklinde tezahür eden bu sorumluluk çerçevesinde bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılması konusunda Başbakan'a ve ülkedeki millet meclisine karşı hesap vermek zorundadırlar. Bakanlar idarelerinin amaçları, hedefleri,

stratejileri ve yıllık performans konularında parlamentoyu bilgilendirmek durumundadırlar. Yönetmel boyuttaki hesap verebilirlik kavramı, kamu personelinin bakanlar, parlamento ve yurttaşlar karşısındaki hesap verme sorumluluğu ile ilgili olup, kendilerine yetki verilenler ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Bu yetki ve kaynakların verimli, etkin ve ekonomik bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı hakkında bir kanaate ulaşabilmek, performans ölçümleri sonucu ortaya çıkan performans bilgilerinin raporlanmasıyla yerine getirilir. Hesap verebilirliğin vatandaş boyutu, yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katılımlı yönetim, toplumun çeşitli kaynaklarından gelen çağdaş baskıları da yansıtmaktadır. Bu baskılar (Boyle, 2001, 18);

1. Yönetimde dürüstlük, sonuç ve performans odaklı yönetimlere daha fazla yoğunlaşmanın talep edilmesi,
2. Hesap verme ilkesinin temel bir özelliği olan şeffaflığın önem kazanması,
3. Halkın yönetim faaliyetleri ile ilgili bilgilere erişim taleplerinin artması, şeklinde özetlenebilir.

Bu baskılara yanıt verecek bir hesap verebilirlik işlevi, önemli ve değerli olanın başarıldığına ya da başarılmadığına yönelik açıklama yapma ve raporlama yükümlülüğünü de zorunlu hale getirmektedir. Burada önemli olan husus vatandaş boyutunda hesap verme sorumluluğunu sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi, ilgili standartların belirlenmesi, şikâyet ve düzeltme izleklerinin oluşturulmasıdır (Boyle, 2001, 18-19).

Heim'e (1996) göre hesap verebilirlik sorumluluğu, otoriteyi, değerlendirme ve kontrolü kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Be nedenle hesap verebilirliğin eğitimi içerecek şekilde tanımlanması oldukça zordur. Heim (1995) eğitimde hesap verebilirliği işlevsel boyutta şu şekilde tanımlamaktadır: "Hesap verme otoriteyle yürütülen iş yapma sorumluluğudur. Sorumluluk, otoriteyi gerekçeli ve açıklanabilir şekilde kullanmaktır". Bu doğrultuda hesap verme sorumluluğun bir çeşididir. En az iki kişiyi kapsayan hesap verebilirlik, taraflar arasındaki ilişkide birinin diğeri üzerindeki açık ve kabul edilebilir yetkisini gerekli kılar (yetkinin olmadığı durumlarda hesap

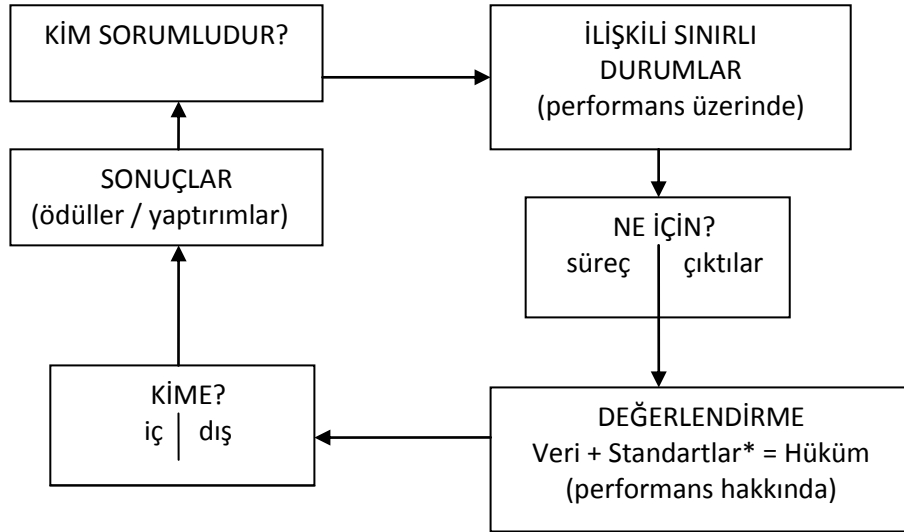
verme beklenmemelidir). Ancak bu güce bağlı yetki kullanımı en azından, makul performans göstergeleri aracılığı ile yapılmalıdır. Her ne kadar ideal performansa ulaşılması umut edilse de, asıl olan mevcut duruma uygun performansa ulaşılmasıdır (Heim, 1995).

Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında hesap vermenin sorumluluk ve yükümlülük kavramlarıyla iç içe olduğu sonucuna ulaşılabilir. Hesap verebilme, eylem, karar ve işlemlere dair sorumlulukların üstlenilmesi başka bir ifade ile benimsenmesi bağlamında sorumluluklarla; cevap verme açıklama yapma ya da gerekçe gösterme yönüyle de yükümlülük kavramlarıyla iç içedir (Acar, 2002, 209).

Acar (2002, 209) hesap vermenin bir diğer özelliğinin de bilgi belge alış verişi yapma, rapor etme, cevap verme, açıklama yapma, gerekçe gösterme olduğunu ifade etmekte ve hesap verebilirlikten söz etmek için, bilgilendirme ve sorgulamanın kamusal alanda cereyan etmesi ve kamunun denetimini ve değerlendirmesini sağlamayı ya da kolaylaştırmayı hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hesap verme bu yönüyle kamusal alan olan okullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin eğitimin tüm paydaşlarının bilgi alma bu doğrultuda denetleme yapma hakları olduğunun altını çizmektedir. Acar'ın (2002) görüşleri eğitim sistemine aktarıldığında, okulların hem içten hem de dıştan denetlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. İç denetim, ülkede müfettişlerin ya da yerel yönetimlerin okullarda yaptığı denetimdir; okulların kendi kendini denetlemesi (öz-denetim) değildir. Bu doğrultuda dış denetim ise eğitim sistemi dışındakilerin okulları denetlemesidir. Bu çalışmada ikinci temel fikir de okulların hem içten hem de dıştan denetlenebileceği ve bu iki kontrol mekanizması arasında kurulacak dengenin okulları geliştireceğidir.

Hesap vermeye ilişkin en temel soru “Kim, ne için, kime sorumludur?” sorusudur. Eğitim için bu soru dile getirildiğinde kim sorumludur sorusuna, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı; ne için sorumludur sorusuna standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için; kime sorumludur sorusuna ise yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere... karşı sorumludur (Heim, 1995). Bu soru

aslında hesap verebilirliğin hem iç hem de dış yönü olduğunu göstermektedir. Heim (1995) bu durumu aşağıdaki şekli (Şekil 3) kullanarak ifade etmektedir.



* Usule ilişkin hesap verebilirlikle ilgili standartlar özellikle bürokratik, yasal, mesleki, politik ve piyasa kaynaklı hesap verebilirlik beklentilerini içermektedir.

Şekil 3. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli
Kaynak: Heim, M.,1995.

Eğitim alanında üç temel hesap verme türü tanımlanmaktadır. Bunlar, mevzuata uygunluk bağlamında hesap verme, mesleki normlara bağlılık bağlamında hesap verme, sonuçlarla hesap vermedir. Bir dizi ilkeye bağlı olarak çalışan okul hesap verme sistemleri, uygulamada pek çok stratejiyi bir arada kullanmaktadır. Hesap verme ve buna bağlı oluşturulan sistem aslında yeni değildir. Ancak şimdiki uygulamalarla geçmişteki uygulamalar arasında “ne için” ve “kime” sorularının yanıtları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Mevzuata uygunluk (muvafakat) bağlamında hesap verme mevzuat ve düzenlemelerle tamamlanmakta, eğitimin sınaî modelini ortaya koymaktadır. Mevzuata uygunluğa göre hesap verme, okulları değişmez bir sürecin somut hali olarak görmekte, sonuçlara ilişkin farklılıkları ise öğrencilere bağlamaktadır. Mevzuata uygunluk bağlamında hesap vermeye yukarıda ifade edilen iki temel soru yöneltildiğinde, eğitimciler “ne için” sorusuna kurallara uymak için, “kime” sorusuna ise bürokrasiye cevabını vermektedirler (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Mesleki normlara bağıllık bağlamında hesap verme, eğitimin bir meslek olarak genel kabul görmesinden kaynaklanmaktadır. ABD’de müfredat değerlendirme standartları, Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulunun (National Council of Teachers of Mathematics, 1989) çalışmaları, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği’nin (American Educational Research Association, 2000), program değerlendirme standartlarını takip eden Eğitimsel Standartları Değerlendirme Karma Komisyonu’nun (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) çalışmaları hesap vermenin mesleki norm yaklaşımına birkaç örnektir. Yukarıda ismi geçen kurulların çalışmalarına göre eğitimciler, standartlara göre, meslektaşlarına (peer) hesap vermektedirler (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Hesap vermenin üçüncü türü olan sonuçlara bağlı hesap vermede, öğrencinin öğrenme sonuçlarına odaklanılır (Gong, Blank ve Manse, 2002). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sistem, eğitimde siyasi müdahalenin izlerini taşır. ABD’deki “Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın Reformu”nun gereklilikleri, Avustralya Milli Eğitimi’ndeki Performans İzleme (Australian National Education Monitoring Task Force) sonuçlara bağlı hesap vermeye örnektir. Sistemde eğitimciler, öğrenci öğrenimlerinden dolayı kamuya hesap vermektedirler (Gong, Blank ve Monse, 2002; Holloway, 2003).

Eğitimciler her üç sistemin de gerekliliklerine karşılık vermek, her bir sistemin gerekliliklerini dengelemek durumundadırlar. Muvafakat, mesleki normlar ve sonuçlar bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak mevzuata uygunluk (muafakat) ve sonuçlara bağlı hesap verme birbiri ile bağdaşmamaktadır. Bu iki sistemin bağdaşmamasının hatta çelişmesinin nedeni, sonuçlara bağlı hesap verme uygulamalarından elde edilenlerle yaşanan hoşnutsuzluktur. Aynı süreçte mevzuata uygunluk, başarılı sonuçlar vermiştir. Buna rağmen günümüzde, hesap vermede mevzuata uygunluktan çok öğrenci sonuçlarına odaklanılmaktadır (Anderson, 2005).

Hesap verme eğitim bağlamında soylu bir amaca hizmet eder. Bireylerin eğitime ilişkin çıkarlarını korumak ve demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verebilme kamu kurumlarının profesyonelliğini tanımlar. Bu bağlamda hesap verme, yalnızca öğrencilerin ya da ailelerinin değil, aynı

zamanda tüm vergi mükelleflerinin de memnuniyetini sağlamaya çalışır. Hesap vermenin genellikle saklı, bazense sistemdeki yatırımlarına ilişkin acı verecek kadar belirgin sonuçları son yüzyılda ortaya çıkmıştır. Eğitimde hesap vermeye ilişkin dönüm noktası 1980'lerde yaşanmıştır. Dönemin Birleşik Krallık Başbakanı Teacher'ın uygulamaları eğitimde "piyasa" fikrinin doğmasına neden olmuştur. Eğitimde piyasa mekanizması ile eğitimde girdiler ve çıktılar başka bir ifade ile verimlilik ölçülmeye başlanmıştır. Eğitime yönelik bu ticari yaklaşımın amacı, eğitime yapılan kamu yatırımlarının ne kadarının geri döndürüldüğünün ölçülmesidir. Mali denetim (audit) bu dönemde doğmuştur ve okula ilişkin açıklamalarda, insanların anlattıklarından ziyade tablolar ve rakamlardan yararlanılmaya başlanmıştır. Ancak bu durum yazarları alarma geçirmiş, yalnızca sınav sonuçlarına dayandırılan kabaca düzenlenmiş hesap vermenin eğitim sistemine ne kadar çok zarar verebileceğine dikkat çekmelerine neden olmuştur. Yine de sınav sonuçlarına dayanan bu değerlendirmeler okul seçimlerini etkilemekte, sınav sonuçlarına göre "kaliteli" görünen bu okullar çocuklar için gerçekte hiçbir şey yapmasalar da, velilerin okul seçimlerinde üst sıralarda yer almayı başarmaktadırlar (MacBeath, 1999, 5).

Okullar öğrenciler için ne yaptıklarına ilişkin hesap verirler. Okulların öğrenciler için ne/neler yaptığını tespit etmek için temel kaynak öğrencilere ilişkin rakamlardır, ancak bu rakamlar öğrencilerin ülke çapında yapılan sınavlardan aldıkları sonuçlar değil, öğrencilerin o güne kadar yaptıklarının kalitesini, gelişimlerini ve başarılarını gösterir. Bu nedenle öğrencilere ilişkin en temel bilgi kaynağı, çocukları tanıyan ve onlarla birlikte çalışan farklı takımlardır. Bu takımların başında onların öğretmenleri ve aileleri gelir. "Kendi adına konuşan okullar" güven için kendilerine yapılan yatırımları ne ölçüde verimli kullandıklarını rakamlarla ve kanıtlarla ortaya koyan okullardır (MacBeath, 1999, 5).

Hesap verebilirliğe ilişkin sadece sınavlara ve onların sonuçlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin eğitim sistemine zarar vereceği eğitim bilimi yazarlarınca (Suskie, 2009, 13; Gong, Blank ve Manse, 2002; Mooney ve Mausbach, 2008, 63; Jones, 1992, 258, 266; MacBeath, 1999, 5) dile getirilse de, günümüzde başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere bazı

lkeler, eğitimde sınav sonuçlarına dayalı değerlendirmeler yapmaya devam etmektedirler. Hatta Hopkins ve Levin (2000, Akt: Hopkins, 2001, 3) hkmetlerin ülke çapında yapılan sınavların sayılarını artırarak ve sonuçları kamuoyu ile paylaşarak okulları çok yönlü dış denetime tabi tuttuklarını ifade etmektedir.

Eğitim sisteminde hesap verebilirliğe ilişkin kurulan kurgunun mantığı çok basittir ve şu şekilde özetlenebilir: Okulların bağlı bulunduğu merkezi yönetimler (Bakanlık ve yerel yönetimler) eğitime ilişkin okulların gerçekleştirmesi gereken standartları belirlemede, okullar i değerlendirme mekanizmalarını kullanarak (temelde okul içinde yapılan öz-değerlendirme verilerine dayanan merkezi yönetimin sağladığı denetim) bu değerlendirme sonuçlarını kapsayan okulun ne ölçüde geliştiğini/iyileştiğini gösteren kanıtlarını içeren yıllık raporlarını hazırlamakta ve bu rapor ile denetimcilerin okula ilişkin raporunu yayınlayarak, okul dıştan değerlendirenlere hesap verebilir duruma getirilmektedir. Kısaca merkezi yönetim standartları belirlemede, okullar da bu standartları gerçekleştirme durumlarına ilişkin kanıtlarını hazırladıkları raporlarla kamuoyu ile paylaşmaktadır.

Okulların hesap verebilirliği bağlamında Rothstein, Wider ve Jacobsen (2007) okulun görevlerini sekiz kategoriye ayırmaktadır:

1. Temel akademik beceriler kazandırma: Temel okuma-yazma becerileri, matematik, fen bilgisi, tarih, vatandaşlık, coğrafya, yabancı dil.
2. Eleştirel düşünebilme ve problem zme: Bilgileri analiz edebilme, düşünceleri yeni durumlara uygulayabilme ve bilgisayar kullanarak bilgi düzeyini geliştirme.
3. Sosyal beceriler ve etik alışma: İletişim becerileri, bireysel sorumluklarını kabul etme.
4. Vatandaşlık: Genel etik, yönetimin nasıl çalıştığı; oy kullanma, gönüllülük ve toplumsal yaşama aktif katılım.
5. Fiziki sağlık: Beslenme ve fiziksel aktiviteye ilişkin doğru alışkanlıklar kazanma.
6. Ruhsal sağlık: Kendine güven, başkalarına saygı, olumsuz bireysel davranışlara direnç gösterme ve bunda kararlı olma.

7. Sanat ve edebiyat: Edebiyatı sevme, görsel, duyuşsal ve uygulamalı sanat etkinliklerine katılma.
8. İş hayatına hazırlanma: Yüksek öğretime devam etmeyecek öğrencilere iş hayatının gerektirdiği becerileri kazandırma.

Rothtein, Wider ve Jacobsen (2007) her ne kadar okulların hesap verebilirliği bağlamında sekiz kategori olduğunu öngörseler de, ülke uygulamaları incelendiğinde yukarıdaki kategorilerden yalnızca birincisine yani öğrencilere temel akademik beceriler kazandırmaya yönelik pek çok bulguya rastlanmıştır.

Hesap verebilme ilişkili en temel sorun ise, okul yöneticilerinin (veya liderlerinin) beklentileri gerçekleştirilmeye çalışırken kurallarla yaşadıkları çelişkilerdir. Bürokratik, yasal, mesleki, politik ve piyasa tabanlı beklentiler hesap vermeye kaynaklık eder. Hesap vermenin bürokratik yönü ile örgütte ya da kurumda ast-üst ilişkileri kurulur, düzenli idare sağlanır, çalışanlar arasında kaynaklar eşit ve adil dağıtılabılır ve kullanılabilir. Ancak hesap vermenin bürokratik yönü müşteri ya da hizmet kullanıcısı ihtiyaçlarına duyarsız, çalışanlara ilişkin mesleki otonomi ve personelin yaratıcılığını azaltıcı niteliktedir. Hesap vermenin yasal yönü ise, ilgili yasa ve yönetmeliklere uygun hareket edilmesini sağlar. Hesap vermenin yasal yönüyle yasal haklar uygulanabilir ve şikâyet mekanizmaları oluşturulabilir; ancak hesap vermenin yasal kaynağı aynı zamanda cezai durumları da kapsadığından sınırlandırıcı da olabilir (Heim, 1995).

Hesap vermeye kaynaklık eden bir başka değişken de meslekidir. Mesleki hesap verebilirlik, çalışanlar için uygulamada kabul edilebilir standartların, başka bir deyişle, açık performans göstergelerinin oluşturulmasını sağlar. Çalışanlar açısından, müşterilerinin ya da hizmet alanına girenlerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermede çalışanlara otonomi sağlarken, çalışanlara böyle bir kültür kazandırmak, başka bir deyişle, çalışma alanlarıyla ilgili sorumluluk alma bilincini kazandırmak hem zor hem de maliyetli olabilir. Hesap verebilmeye kaynaklık eden politik yönde ise, demokratik kontrol araçları (seçimler, siyasi eylem, kamuoyunun fikir ya da

önerileri) süreci etkiler; otorite seçimle iş başına gelenlerce kullanılır. Böylece, seçmenler açısından çalışanların sorumlulukları belirlenmiş olur; ancak kamunun beklentileri müphem olabilir. Hatta politik yön çoğulcu demokrasilerde diğer kesimler için sorun yaratabilir. Piyasa tabanlı hesap verme, en iyi hizmeti verebilmek için hizmeti verenleri daha kaliteli hizmet sağlamaya zorlar. Böylece tüketici (ya da hizmet kullanıcısı) hakları, müşterilerin tercih ve ihtiyaçlarına yönelik sorumluluk artar; hizmet verenler arasında daha iyi hizmet sunmak adına yarışılır. Ancak hesap vermenin piyasa kaynağı kaliteli hizmete halkın eşit erişimini garanti altına almaz; hizmet verenlerin özel müşterilerinin ihtiyaçlarına daha duyarlı davranmaları söz konusu olabilir (Heim, 1995).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, okul yöneticileri ve öğretmenler hesap vermenin bürokratik, yasal ve mesleki kaynakları ile görev alanlarını ve görevlerini yerine getirirken izlemeleri gereken bürokratik süreçler, yerine getirmediklerinde maruz kalacakları yaptırımlar belirginleşmiş olur. Mesleki gelişme, müşteri ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verebilecekleri kaliteli hizmet anlayışı ve sorumluluk kurumun bir parçası haline gelir.

Uygulamada ise hesap verme ile ilgili çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu hesap vermenin değişken hatta çelişkili doğasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, hesap verme sürece (bir şeyin nasıl yapıldığına) ya da sonuçlara (ne başarılı) yöneltilebilir. Hesap verme sürece yöneldiğinde, biri ya da birileri sürecin doğru işletilmesinden sorumlu kılınır ve sürecin gerektirdiği etkinlikleri doğru takip edip etmediğine odaklanılır. Bu Brown (1990), Darling-Hammond (1992) ve McDonnell'in (1990) tanımlarıyla "usule (procedural) ilişkin hesap vermedir" (Akt: Heim, 1995). Sonuca yönelen hesap vermede ise süreç sonunda elde edilen sonuçlara odaklanılır ve bu sonuçların olumlu-olumsuz ya da niyet edilen-edilmeyen sonuçlar olup olmadıklarına bakılır. Sonuçlara odaklanan hesap verebilirliği Heim (1995) "sonuca ilişkin hesap verme" (consequential accountability) olarak isimlendirmektedir. Hesap verme eğitim bağlamında değerlendirildiğinde usulün mü, yoksa sonuçların mı değerlendirilmesi gerektiği problemi ortaya çıkar. Ancak araştırmacının kanaati eğitim açısından, sonuçlara göre hesap verebilir olmanın ön

koşulunun sürece ilişkin müdahaleler olduğu bu nedenle her ikisinin de önemli ve vazgeçilemez olduğudur.

Hesap verme, alınan kararlar doğrultusunda yapılan uygulamaların haklılığını gösterebilmek için elde edilen sonuçların ya da üretilen çıktılarının birey ya da örgütçe gösterilmesi, açıklanması, raporlanması sorumluluğudur (Council of Chief State School Officers, 2005). Adam ve Kirst (1999) eğitimde hesap vermenin yalnızca okulları değil aynı zamanda politik ve ekonomik hareketlenmeleri de etkileyeceğini dile getirmektedir. Adam ve Kirst (1999) bürokratik, yasal, mesleki, politik, ahlaki ve piyasa olmak üzere altı tip hesap verme olduğunu; ancak bunların tamamının çok az konuşulurken, eğitimde hesap vermenin toplumda sıkça tartışıldığını ve toplumun genel kanısının okulların öğrencilerin öğrenmesine katkılarını göstermek olduğunu belirtirler. Bu yönüyle hesap verme öğrencileri, okulları ve okul yönetimlerini elde edilen ya da elde edilecek akademik başarıdan sorumlu tutmaktadır (Elmore, 2002).

Hesap verebilirlik sistemleri toplumsal değerleri, emelleri temsil etmelidir. Eğitimin herkese ulaştırılması ve yaşam kalitesinin geliştirilmesi/iyileştirilmesine ilişkin araştırmalar eyleme geçmeyi gerektirmektedir. 20. Yüzyılın ikinci yarısında Batılı Devletler ve hükümetler öğrencilerinin akademik başarılarını diğer Asyalı öğrencilerin sonuçlarıyla karşılaştırdıklarında, öğrencilerinin görece düşük başarı gösterdiklerini fark etmişler; mühim sanayilerini (ve işlerini) bu uluslara kaptırmışlardır. Örneğin ABD’de kapsamlı hesap verme sistemlerinin uygulanmaya başlanmasına gerekçe olan iki kanıt vardır. 1995 Üçüncü TIMSS sonuçlarına göre Ülkede 3. sınıf öğrencileri diğer gelişmiş ülkelerdeki akranlarının biraz arkasında kalmış, üstelik daha da önemlisi, siyasi bakış açıyla bu fark sınıfta kalanlar açısından daha yüksek çıkmıştır. Hemen hemen tüm eyaletlerde yönetimler devlet okullarının performanslarından ekonomik egemenlik bağlamında emin olabilmek için güçlü hesap verme uygulamaları başlatmışlardır. İki yıl içinde ABD’de eğitimciler, sonuçlar üzerine kurgulanmış muvafakat ve mesleki normlara dayanan hesap verebilirlik sistemiyle boğuşmaya başlamışlardır (Baker, Linn, Herman ve Koretz, 2002, 16-24).

ABD’li eğitimciler yalnız değillerdir. Uygulamalar incelendiğinde eğitimde hesap vermenin uluslararası bir sorun olduğuna ilişkin deliller mevcuttur. Birleşik Krallıkta denetim sonrasında okullar “seçkin”, “iyi”, “yeterli” ve “yetersiz” olarak derecelendirilmektedir. Fransa, Hong Kong, Çin ve Japonya ve diğer pek çok ülke öğrenci ve okullara ilişkin gelişmeler hakkında hüküm verebilmek için ulusal değerlendirme sistemlerini kullanmaktadırlar. Pek çok Avrupa ülkesinde de bir üst eğitim seviyesine öğrenci seçebilmek için sınavlardan yararlanmaktadır. Tüm bu sistemler, öğrencilerden neyi bilmelerinin istendiğine ve hangi düzeyde performans göstermeleri gerektiğine dayanmaktadır. Daha da ötesinde sınavlar, öğrenmeleri hatta öğretmenleri izlemede kullanılmakta; elde edilen veriler ışığında sistemde değişiklikler yapılmaktadır (Anderson, 2005).

Hesap verme bağlamında eğitim olanakları, vatandaş hakları ve ekonomik katılım yeniden tanımlanmış, ulaşılabilirlik ve iyileştirmenin yerini “eşit kazanım” almıştır. Eşit kazanım için sayıları gittikçe artan ve ihtiyaçları değişen öğrenci nüfusu için eğitim sistemine ilişkin iyileştirmelerin çeşitlendirilmesi ve ulaşılabilirlik sağlanmalıdır (Anderson, 2005).

Eşit kazanım bizleri tekrar sorulan çok eski bir soruya götürmektedir. “Öğrenmeye değer olan nedir?” bu öğrencilerimizden aldıkları örgün eğitim sonrasında ne kazanmaları gerektiğine ilişkin beklentilerimizdir. Sorunun cevabı temelde toplumsal değerlere bağlıdır ve toplumun vatandaşlar üzerindeki niyetini gösterir (Blank, 1993; Anderson, 2005). O halde hesap vermenin Türk Eğitim Sisteminde uygulanması, toplumumuzun eğitim üzerindeki niyetini açık hale getirecek, eğitim sisteminin değerlendirilebilmesi için sunulan eğitimin niteliğini gösterecek ülke çapında açık ve net standartların belirlenmesine, bu standartların gerçekleştirilme durumunun izlenmesine ve sonuçlarının eğitimin tüm izleyicileri ile paylaşılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Hesap verme sistemleri, öğrencilerin okullaşma ile başarabilecekleri amaçlara bağlıdır. Geleneksel olarak okullardan öğretim beklenmektedir. Ancak, iyi öğrencilerin öğretimin getirilerinden faydalanabildiği aşikârdır. Öğrencilerin bir kısmı sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ve engellidir ve bu

öğrencilerden diğer başarılı akranlarıyla aynı performansı göstermeleri beklenemez. Araştırmalar bazı öğrencilerin okullaşmadan gerekli yararı sağlayamadığını göstermektedir. ABD yayınlanan “Risk Altındaki Uluslar Raporu” da buna en iyi örnektir. Çeyrek yüzyıl önce Roy Edmons (1979) etkili okulları tanımlayan ilkeler ve okullardaki uygulamalar üzerinde çalışmış, dezavantajlı öğrencileri de kapsayan öğretim uygulamalarını içeren bir model geliştirmiştir (Akt. Anderson, 2005). Asya okul sistemleri üzerinde yapılan araştırmalar, ulusal niyetin, kültürel desteğin ve bireysel çabanın sınırları aşmada işe yaradığını öne sürmektedir (Finn, 2002, 24-25).

Okulların tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olduğuna ilişkin kabul, okul ve sınıf çehresinde dönüşüme ve bu dönüşümün bir ölçüde öğretmenlerin mesleki alanı olduğuna ilişkin yargının ortaya konmasına neden olmuştur. Alanyazın kahraman eğitimcilerle doludur ve bu eğitimciler diğer ezici çoğunluğa rağmen şevkle okulları değiştirmekte ve geliştirmektedirler. Hesap verme sistemleri kahramanlığı “geleneksel” hale getirmektedir. Sonuca dayalı sistemler öğrencilerin başarısızlıklarını eğitim programlarının başarısızlığı olarak nitelendirmekte, başarısızlığı öğrencilerin karakteristikleri ve özgeçmişleriyle ilişkilendirmemektedirler (Finn, 2002, 29).

Öğrencilerinin tamamı başarılı olan ve eğitimsel amaçlarını gerçekleştiren okullar, güçlü ve istikrarlı öğretmenlere ve yönetimlere sahiptirler. Güç, bilgi ve vizyoner liderlikten kaynaklanmaktadır. Sorumluluklara ilişkin kararlılık okulda okul iklimini ve kültürünü şekillendirmektedir. Kararlılık, ebeveynler ve toplumla ilişkileri geliştirmekte, karşılıklı güveni sağlamakta ve öğrencilerin bugün ve gelecekteki ihtiyaçlarına odaklanılmasını sağlamaktadır (Anderson, 2005).

İyi bir eğitim bireyin geleceğinin anahtarıdır. Bu nedenle merkezi yönetim iyi bir eğitim sağlamak zorundadır. İyi işleyen bir değerlendirme ve denetim sistemi iyi eğitimin sağlanması ve geliştirilmesinin en önemli araçlarıdır (Ehren ve Visscher, 2006). Almanya’da okullarda denetimin çerçevesini oluşturan ve 2002 yılında yürürlüğe giren Eğitim Denetimi Yasası (Dutch Educational Supervision Act) çeşitli tartışmaları beraberinde getirirken diğer bazı ülkelerde de benzer yasaların yürürlüğe girmesine neden olmuştur.

Yasa, mevcut okul denetim sisteminin okullarda yarattığı kısıtlamaları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Böylece okullar, kendi eğitimlerini şekillendirmede hesap verebilir bir özerklik kazanmışlardır (Hirsch, 2002, 32). Bu yasa eğitim kalitesi için en alt seviyeyi garantilemekte ve okulları öğrenci başarısına daha fazla önem vermeye sevk etmektedir (Ehren ve Visscher, 2006). Böylece hesap verme gelişmeyi sağlayacak, hesap verebilir olmak ise bazı iyileştirme faaliyetleri ile takip edilecektir (Ehren, Leeuw ve Scheerens, 2005).

Türkiye’de merkezi yönetimle okullar arasında yeni ilişkilerin kurulması kaçınılmaz görünmektedir. Okullarla merkezi yönetim arasında kurulan ya da kurulması beklenen yeni ilişkiler ile okulların denetlenmesinin yeniden gözden geçirilmesi ve okul gelişiminin sürekli kılınması amacının da güdüleceği umulmaktadır. Okullarla merkezi yönetim arasındaki ilişkiler, merkezi yönetimin okullara ilişkin daha çok fikir sahibi olması, ülke çapında eğitimin farklı seviyelerinde yapılan merkezi sınav sonuçlarının okullara ilişkin farklı değerlendirmeler yapabilecek somut verileri kapsaması, okullar arasında karşılaştırma yapmaya olanak tanınması, okullarla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında elektronik ortamda daha hızlı iletişimin kurulabilmesi, eğitimin diğer paydaşlarının eğitime ilişkin daha çok söz sahibi olması ya da olmayı istemesi nedeniyle değişeceği öngörülmektedir.

Hesap verme her ne kadar Türk Eğitim Sisteminde henüz somut olarak dillendirilmemiş olsa da, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan ülke eğitim sisteminin, “genellik ve eşitlik” ilkesi üzerine kurulduğunu ifade eden 4. maddesi, “milli eğitim hizmetlerinin Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre” düzenlendiğini ifade eden 5. maddesi, “fertlerin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilmesi”ni içeren 6. maddesi, “eğitim hakkını” düzenleyen 7. maddesi, “fırsat ve imkân eşitliğini düzenleyen 8. maddesi hesap vermeye ilişkin yasal düzenlemelerin, Türk eğitim sisteminde yasal bağlamda zaten var olduğuna işaret etmektedir. Bunların da ötesinde, Bakanlık ilköğretim okullarında uygulanmak üzere İlköğretim Kurumları Standartları’nı (İKS) belirlemiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2010). Öğrenci velileri e-Okul sistemi sayesinde çocuklarının hem akademik, hem de davranış değerlendirme sonuçlarına anında ulaşabilmekte, okullarının

sitelerinden okuldaki gelişmeleri ve uygulama sonuçlarını sürekli takip edebilmektedirler.

Okullarda harcamalar Okul Aile Birliklerince (Madde 6, Resmi Gazete 31.05.2005/25831, Tebliğler Dergisi 2573) sağlanmaktadır. Bakanlık 5018 sayılı yasa gereğince eğitim harcamalarının kontrolünü sağlamak amacıyla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında modül çalışmasını tamamladığı Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) ile 2011 yılından itibaren okul gelir-giderlerini elektronik ortamda izlemeye başlamıştır (tefbis.meb.gov.tr). Bu bağlamda okulların hem öğrenci velileri hem de merkezi yönetimce sıkı izlendiği, denetlendiği/denetleneceği söylenebilir. Tüm bu uygulamalarla okulların geçmişe göre daha saydam olduğu söylenebilir. Böylece okullar iç değerlendirme mekanizmalarının gerekliliklerini yerine getirmeye daha çok odaklanırken, bunu okul geliştirme döngüsü içinde etkili ve sürekli öz-değerlendirmeyle sağlamaya çalışacaklardır.

Okulla, okul gelişimine ilişkin bilgiler ve öğrenci başarı düzeyini gösteren sayısal veriler tek seferde toplanabilecek ve merkezi yönetim, aileler ve okullar arasında kurulan ilişkide pek çok defa farklı amaçlarla kullanılacaktır. Benzer şekilde iç değerlendirme mekanizmalarının etkisinde edinilen bilgiler dış değerlendirme mekanizmalarının bilgisine sunulabilecek, böylelikle liberal mekanizmaların eğitime gün geçtikçe artan ilgisine okullar ve tüm eğitim sistemi hesap verebilir duruma gelerek karşılık verecektir. Okullarla merkezi yönetim (MEB, yerel yönetimler) arasında kurulan bu yeni ilişkinin eğitimde geliştirilen/geliştirilecek standartlar doğrultusunda, okullara önceliklerini belirleme, gelişimi sürekli kılma fırsatı sunması, bürokrasiden kurtarması, eğitimin diğer paydaşları ile daha iyi ilişkilerin kurulmasını sağlaması beklenmektedir.

Eğitim sistemi ve değerlendirilmesine ilişkin değişimler bizleri bir kurum olarak okulun denetlenmesinde önceki yaklaşımlarımızı değiştirmeye zorlamaktadır. Kurum denetimi Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan tanıma göre (MEB, Tebliğler Dergisi [TG] Şubat 2001, Sayı: 2521),

- Kurumların sistemlerindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilebilmesi,

- Kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenip gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması,
- Kurumun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumunun gözlenerek yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması,
- Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi,
- Öğretme-öğrenme ve yönetim süreçlerinin etkili duruma getirilmesi için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge, emir ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi,
- Belirlenen ölçütlere göre değerlendirilerek geliştirilmesidir.

Kurum denetimi, denetimin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz,1997, 24). Bakanlığın (2001) ve Taymaz'ın (1997) tanımlarından hareketle Türk Eğitim Siteminde bir kurum olarak okullar mevzuata (yasa, tüzük, yönetmelik vs.) göre denetlenmekte, eğitim sisteminin ne derece başarıyla sürdürüldüğünü gösteren öğrenci çıktıları/sonuçları bağlamında başka bir ifade ile sistemin niteliği ve kazanımlar bağlamında denetlenmemektedir. Bu durum araştırmacıyı eğitim sisteminin denetleme yolu ile geliştirilmesi/iyileştirilmesi bağlamında Türk Eğitim Sisteminde denetim yoluyla sonuçlardan hareket eden işlevsel ve somut bir uygulamanın yapılmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

Dünyadaki uygulamalarda eğitim sistemini iyileştirmek/geliştirmek amacıyla farklı denetim yaklaşımlarına yer verilmektedir. Yeni denetim anlayışının temel değişkenleri; okul temelli uygulamalara dayanması, katılımcı karar verme anlayışı geliştirmesi, dış denetimden çok iç denetimi vurgulaması, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmesi şeklinde gelişmektedir. Bu anlamda denetim anlayışları; bürokratik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici bir anlayışa dayanma eğilimi göstermektedir (Glickman, Gordon ve Gordon, 2001). Starratt, Glickman, Sergiovanni ve Gordon (Akt: Sullivan, 2000) gibi araştırmacıların ifade ettikleri gibi, insan

davranışını sadece uyarıcı-tepki bağı, ödül, ceza ve pekiştirme kavramlarıyla açıklayan klasik denetim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Bürokratik, engelleyici, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim anlayışı paradigmalarının hızla değiştiği günümüzde, sonuca ulaştırma anlamında yetersiz görülmektedir.

Planlanan etkiler, okullarda denetleme sonucu oluşan istenen değişimler olarak tanımlanmaktadır. Nihai hedef öğrenci performansını geliştirmedir, ancak bunun sağlanabilmesi için birtakım ön koşulların tamamlanması gerekmektedir. Scheerens ve Bosker (1997, Akt. Ehren ve Visscher, 2006) etkili okul araştırmalarının, olumlu geri bildirim ve öğrencilerin pekiştirilmesinin, öğrenci başarı düzeyini güçlendirmede daha etkili olduklarını ispat ettiklerini bildirmektedirler. İşbirlikçi öğrenme, adapte edilen talimatlar, sınıf düzeyinin izlenmesi, öğrencilerden yüksek beklentiler öğrenci başarısını daha düşük düzeyde desteklemektedir. Eğitimsel liderlik, öğretmenler arasında işbirliği ve düzenli iklim ise öğrenci başarısını kısmen artıran diğer değişkenlerdir (Ehren ve Visscher, 2006).

Hesap veren/verebilen bir eğitim sisteminde müfettişlerin rollerinde de bir takım değişikliklerin olması kaçınılmaz görünmektedir. Denetimin, durum saptama, değerlendirme, düzeltme-geliştirme etkinliklerinin yapıldığı süreç boyutunda müfettişlerden, liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırma, soruşturma rollerini yerine getirmesi beklenmektedir (Başar, 2000, 41). Ancak hesap verme yaklaşımıyla müfettişlerden yukarıda belirtilen rollerine ek olarak (Ehren ve Visscher, 2006):

- Denetimin olumsuz yan etkilerinden okulu kurtarmak üzere, okula kendi kendilerini değerlendirme, başka bir deyişle, süreç değerlendirme ve elde edilen sonuçlarla öz-değerlendirme yapma becerisi kazandırmak,
- Okulun hesap verebilir düzeyde gelişmesine katkıda bulunmak,
- Okullarda hesap verme amacıyla üretilen ve pek çoğu istatistiksel verilere dayalı bilgileri anlama, yorumlama ve bu bilgiler ışığında stratejilerini belirleme noktasında yardımcı olmak,

- Öğrenci sonuçları bağlamında başarılı okullara daha az, görece başarısız okullara daha çok zaman ayırarak, okulları geliştirme uygulamalarının bir parçası olmak,
- Okulların iç denetim mekanizmasının bir parçası olmak, böylelikle okullara kendi kendilerini değerlendirebilecekleri otonomi kazandırırken, bunu iç ve dış denetimle dengeleyebilme becerisi kazandırmak,
- Okullarda yapılan iyi uygulamaların diğer okullara yaygınlaştırılmasını sağlamak,
- Bunların da ötesinde, devletin eğitim politikaları ile okul politikaları ve programları arasında denge kurmak, rollerini de gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Kamu yönetiminin bir parçası olan ve Türkiye’de de kamu yönetimi anlayışına ilişkin tartışmaların son yıllarda odak noktası haline gelen hesap vermenin Türk Eğitim Sisteminin de bir parçası haline getirilmesi, eğitim yöneticilerinin en büyük sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Ancak yukarıda tartışılan ve denetime ilişkin sorunlar ışığında hesap verme ile Türk Eğitim Sistemi için, okullar açısından iç değerlendirme mekanizmalarını geliştirilmesini sağlayacağı, merkezi yönetimle okullar arasında daha sıkı ilişkilerin kurulmasına neden olacağı, bu doğrultuda okul gelişimine katkıda bulunacağı, sonuçta tüm eğitim sistemi üzerindeki iç ve dış denetimler arasında denge sağlanacağı umulmaktadır. Böylece hesap vermenin okulları, eğitime ilişkin tüm etkinliklerden elde ettikleri sonuçları, tüm paydaşlarla paylaşılacakları daha açık, daha saydam kurumlar haline getirmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın problemi, Türk eğitim sisteminde yasa ve yönetmeliklerle belirlenen ve okullarda uygulanması istenen hesap verebilirliğin, kamu ve özel ilköğretim okullarında benimsenme ve uygulanabilirliğinin ne olduğunu tespit etmektir.

Amaç

Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğin benimsenme ve uygulanabilirlik düzeylerini ortaya koymaktır.

Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarında hesap verebilirliğin;

1. Öğrenci başarısını artırmak,
2. Eğitim-öğretimde eğitim hakkı, fırsat eşitliği sağlamak,
3. Okul paydaşlarına yönelik sorumluluklarını yerine getirmek,
4. Gelişme kapasitesi sağlamak,
5. Kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak,

boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri nedir?

6. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin hesap vermeye ilişkin yukarıdaki boyutları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde,
 - a. Okuldaki görevlerine,
 - b. Çalıştıkları okulun kamu ya da özel okul olmasına,
 - c. Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflamasına göre okulun bulunduğu bölgeye,

göre anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Günümüz dünyası hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Doğal olarak bu süreç, tüm toplumsal unsurları etkilemekte toplumsal sistemler ve bu sistemlere ilişkin kontrol mekanizmaları da sürekli ve zorunlu değişim etkisinde kalmaktadır. Kullanılan bilgi ve teknolojik süreçler, vatandaş ile devlet kurumları arasında, devlet kurumlarının kendi aralarında paylaştıkları bilginin hem miktarını hem kalitesini değiştirmiştir. İçinde bulunulan ekonomik koşullar kaynakların daha verimli kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Küresel

etkileşim toplumlar arasında paylaşımı artırmış, eğitim artık sadece ülke toplumunun değil tüm dünya toplumunun paylaştığı ortak değer haline gelerek üzerinde en çok konuşulan tartışılan konu haline gelmiştir. Bu bağlamda pek çok küresel gelişme eğitimde hesap vermeyi teşvik etmektedir. Bu gelişmeler (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 5),

- Ekonomilerin bilgi toplumu üzerine kurgulanması, bu doğrultuda eğitimin önemine ilişkin farkındalığın gün geçtikçe artması,
- Eğitim maliyetlerinin yüksekliği, pek çok ülkede devlet harcamalarında en çok payın eğitime ayrılmış olmasına rağmen, 1980'lerde ekonomik krizin yönettiği eğitimde verimliliğe artan ilgi,
- Açıklık, tüm kamu sektörlerinden sundukları hizmetlerin kalitesine ilişkin hesap verir olmalarının beklenmesi.

Bu doğrultuda eğitim izleyicileri, okullarında gelişmenin ne düzeyde olduğunu, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığını anlamak, okulların asıl hedefi olan öğrenci başarısını artırmak bağlamında neler yaptıklarını somut olarak görmek amacıyla eğitime ilişkin standartlar belirlemekte ve bu standartlarla okulları hem içeriden hem dışarıdan denetleyerek ve değerlendirerek, ulusal eğitim sisteminin yalnızca bu günün değil geleceğin de ihtiyaçlarını karşılayabileceğinden, tüm eğitim sisteminin niteliğinden ve sürekli geliştirildiğinden emin olmak istemektedirler (Jones, 2009,150-151; Barber, 2004).

Dünyada, 1980'lerin ortalarından beri, eğitime ilişkin güçlü hesap verme sistemleri geliştirilmiştir. Hesap verebilirlik, başta Birleşik Krallık ve ABD olmak üzere, Hollanda, Kanada, Avustralya, İsviçre ve Rusya'da eğitim alanında en güçlü politik eğilim haline gelmiştir. Bu ülkelerdeki çalışmalarda temel düşünce, güçlü bir hesap verme sisteminin doğru şekilde tahsis edilebilmesidir. 1980'lerde pek çok ülkenin politikacıları, ülkelerinin ekonomisinin geleceğinde eğitimin artan önemini fark etmişlerdir. Aynı zamanda, vergi mükelleflerinin eğitimin belirsiz dışsallıklarına ilişkin ödemelerinde daha ne kadar süreyle gönüllü olacakları belirsizdir. Bu baskı altında hesap verme daha anlamlı hale gelmektedir. Etkili okul ve okul

geliştirmeye ilişkin eğitim araştırmaları, okulların ve öğretmenlerin fark yarattığını göstermiştir. Eğitimin toplumsal bağlamda eşitsizliği üreten sonuçlarının tartışıldığı 1960 ve 1970'lerin kafa karıştıran tartışmaları nihayet sona ermiş, bu da hesap vermeye makroekonomik düzeyde rasyonel bir önem kazandırmıştır (Balci, 2001, 138-139; Barber, 2004).

Bu araştırmada Türk Eğitim Sisteminde okulların hesap vermenin getirdiği iç ve dış denetim mekanizmalarını nasıl dengeleyebilecekleri, öğretmen ve yöneticilerden elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmaktadır. Tartışmalar sonrasında Türk Eğitim Sisteminde eğitime ilişkin niyetin ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmakta, bu doğrultuda okulların öğrenciye ve diğer paydaşlara ilişkin yaptıkları ve elde edilen sonuçların ne ölçüde eğitimin diğer paydaşları ile paylaşılacağı ve okullarda yürütülen çalışmaların ne ölçüde saydamlaştırılabileceği anlaşılmasına çalışılmıştır.

Türk Eğitim Sistemine ilişkin bu güne kadar yapılan çalışmalarda, Ülkede yasal düzenlemeler ve yönetmeliklerle belirlenen; mevzuta uygunluk, mesleki normlar ve okullaşma sonuçlarını düzenleyen Ülke eğitim sistemi hesap verebilirlik çerçevesinin eğitim hizmeti sunucularınca (okul yöneticileri ve öğretmenler) ne ölçüde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın konuya ilişkin bundan sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli, öğretmen ve yöneticilerin hesap verme boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulmaya ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Hesap verme: Eğitime ilişkin her ders düzeyinde tanımlanan öğretim programlarında yer alan amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda, okullardaki öğrencilerin bu kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarının değerlendirilmesi, okullarda okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, örgütün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımına ilişkin yapılanların elde edilen sonuçların raporlaştırılmasıdır.

Hesap vermeye dayalı değerlendirme: Okul gelişimine ve öğrenci performansına olumlu etki edecek şekilde, okul programlarının, öğretim kalitesinin, yönetiminin, kanıtlar üzerinden değerlendirilerek okula yönelik iç ve dış denetim mekanizmalarının bilgi ve görüşüne sunulmasıdır.

Denetim: Okullarda okulun tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ya da iyileştirmesi için okul öz-değerlendirme bulgularına dayalı olarak yapılan kontroldür.

İç denetim. Okul öz-değerlendirme bulgularından yararlanılarak okullarda görevlendirilen müfettişler ve yerel yönetimlerce yapılan denetimdir.

Dış denetim. Hesap vermeye yönelik olarak, ülke okullarında öğretim programı uygulamalarının ve okulda uygulanan diğer eğitim programlarının öğrencilere ve okullara kazandırdıklarına ilişkin somut verilerin eğitimin diğer paydaşlarınca (vergi mükellefleri, siyasiler, medya v.s) değerlendirilmesidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırası ile hesap verme, eğitimde hesap verme, öğrenci-okul performanslarını izleme değerlendirme ve bir anlamda ölçme yönü ile okulu geliştirme işlevi, okulu farklı denetlemelere hazırlama işlevi alanyazın ve çeşitli ülke uygulama örnekleri ile birlikte tartışılmıştır.

Hesap Verme Kavramı

Bir yönetim kavramı olan hesap verme, kamu görevlilerinin yetkilerine dayalı olarak yapmış oldukları faaliyetlerinden sorumlu tutulmalarını ifade eder. Bu bağlamda hesap verme ilişkisi, üzerinde uzlaşmaya varılmış hedefler çerçevesinde belirli bir performansın gerçekleştirilmesine yönelik sorumlulukların üstlenilmesine ve bu sorumluluklar çerçevesinde açıklama yapılması yükümlülüğüne dayanan bir ilişkidir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2004). Cevap verebilirlik, açıklık, şeffaflık, katılımcılık ve kurallara uyma kavramları ile bütünleşen, hatta tüm bu kavramları içerecek şekilde kullanılan hesap verme (Jones, 2006, 605), devlete ve bu doğrultuda devlet yetkililerine vatandaşlar üzerinde yetkilerini kullanırken sınır çizer, yapılan tüm iş ve işlemlerin her iki taraf için anlaşılır, açıklanabilir, gerekçelendirilebilir olmasını sağlar. Hesap verme, yapılan iş ve işlemlerde eleştiri ve taleplerin dikkate alınmasını, başarısızlık, yetersizlik ve usulsüzlük olması durumunda sorumluluğun üstlenilmesini sağlar (Arcagök ve Erüz, 2006, 39). Bu yönüyle hesap verme düzeltme, iyileştirme ve geliştirme süreçlerine de kaynaklık etmiş olur.

Hesap verme dışsaldır, yani başka bir dış otoriteye karşı yapılır. Sosyal bir etkileşim ve karşılıklık içerir; taraflardan biri cevap ve düzeltme ister diğeri ise buna karşılık verir ve yaptırımları kabul eder. Otoritenin haklarının kabulü anlamına gelir, diğeri bir deyişle, üst makamların astları üzerindeki haklarını kapsar (Balcı, 2003, 116).

Etkin hesap verebilme bazı ilkelere dayanır aşağıda bu ilkeler maddeler halinde sunulmuştur (Treasury Board of Canada Secretariat, 2000; Bilgin, 2004, 40-41; Hayllar, 2000, 76, Kesim, 2005, 280).

1. Roller ve sorumluluklar açık olmalıdır. Hesap verme ilişkisi içinde yer alan tarafların rolleri ve sorumlulukları açıkça belirlenmiş, tüm taraflarca anlaşılmalı ve üzerinde uzlaşmaya varılmış olmalıdır. Bu, hizmetten sorumlu kişi/kişilerin, görev ve sorumluluklarının, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirmediklerinde maruz kalacakları yaptırımların resmen belirlenmesini gerektirir.
2. Performans beklentileri açık ve net olmalıdır. Amaçlar, kısıtlamalar ve beklenen başarılar anlaşılır, belirgin ve üzerinde uzlaşmaya varılmış olmalıdır. Bu taraflar arasında ilişkiyi rasyonel bir çerçeveye oturturur, böylece taraflar arasındaki ilişkinin şeffaflaşmasını sağlar, ilişkilerde karşılıklı güven ve tarafsızlık anlayışının geliştirilmesinin önünü açar.
3. Beklenti ve kapasite arasında denge olmalıdır. Performans beklentileri ile yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında dengeli ve belirgin bir ilişki olmalıdır. Bu performans beklentilerinin sağlanan yetki ve kaynaklarla sınırlandırılması gerektiğini gösterir.
4. Raporlar güvenilir olmalıdır. Ulaşılan performans düzeyini ve nelerin başarılı olduğunu gözler önüne serilebilmek için bilgi, zamanında ve güvenilir bir şekilde raporlanmalıdır.
5. Gözden geçirme ve düzeltme mekanizmaları rasyonel olmalıdır. Raporlarda nelerin başarılmış olduğu kadar, başarısızlıklar da açıkça gösterilmelidir. Böylece başarısızlıklara ilişkin düzeltici önlemler alınabilir.

Etkin hesap verme ilkeleri kamu görevlilerinin rol ve sorumluluklarının açıkça tanımlanmasını, amaç ve performans hedeflerinin açık ve ölçülebilir şekilde belirlenmesini, bu doğrultuda istenen sonuçlara yetkileri ve kapasiteleri doğrultusunda nasıl ulaşacaklarının planlanmasını, hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının izlenmesini, elde edilen sonuçların değerlendirilerek raporlanmasını gerektirmektedir (Kesim, 2005, 280).

Eğitimde Hesap Verme

Yukarıda maddeler halinde sunulan etkin hesap verme ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim bağlamında hesap verebilirliğin hem

tanımlanmasının, hem uygulanmasının, hem de sonuçlarının raporlanmasının oldukça zor olacağı anlaşılmaktadır. Bu zorluk eğitime ilişkin beklentilerin ne/neler olduğunun yıllar içinde, ülkelere göre ve tarafların beklentilerine göre değişmesinden, eğitime ilişkin sonuçlarda kimi sonuçların sayısallaştırılmamasından, tüm sonuçları değerlendiren bir sistemin kurgulanamamasından kaynaklanmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda herkes okul sisteminin toplumlarının iyiliği ve ekonomilerinin geleceği olduğunun farkındadır. Tüm eğitimcilerin paylaştığı ortak değer, öğrenci sonuçlarını tüm öğrenciler için geliştirme ve eşitliği sağlamadır. Fullan'ın (1991, 22) da açıkça dile getirdiği gibi “eğitim bağlamında çitayı yükseltirken sistemdeki boşlukları azaltmayı istiyoruz.”. Ahlaki bu amaç doğrultusunda düzenlenen/düzenlenecek eğitimde hesap verme sistemleri eğitime yapılan büyük yatırımların haklılığını ortaya çıkartarak kamuoyunun bu konudaki endişelerini sona erdirecek ve eşitliği sağlayacaktır (Barber, 2004).

Pek çok eğitim sisteminde farklı paydaşlar kendi ihtiyaçları doğrultusunda hesap vermeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Örneğin, Stecher ve Kirby (2004, 22) hesap vermeyi “eğitim sistemini, ürettiği ürünlerin- öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları- kalitesinden sorumlu tutmadır” olarak tanımlarken, Wöbmann Lüdemann, Schütz ve West (2007, 24) hesap vermeyi eğitim bağlamında “eğitim sonunda başarılıları, ölçme ile sonuçlanan tüm yöntemler” olarak tanımlamaktadır.

Alanyazın ve eğitimde hesap vermeye ilişkin yasalar ve bu yasaların çıkarılmasını gerektiren sosyal dönüşümler incelendiğinde, okulların performansına ilişkin somut bilgiler artıkça eğitimde hesap verme tartışmalarının gündeme geldiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle eğitimde hesap verme kimi zaman eğitim sisteminin yönetimini, kimi zaman ise tüm eğitim sisteminin bir parçasını oluşturmaktadır. Çoğunlukla ülke çapında, uluslararası düzeyde uygulanan sınavlarla özdeşleşen kavram, eğitim sisteminde iyi ile kötünün ayırt edilmesinde ve kötüden kimin/neyin sorumlu olduğunu bulmak için kullanılan bir yol olarak görülmektedir. Ancak konuya ilişkin tüm tarafları memnun edecek tanım herhalde Linn'den (2003) gelmektedir: “gerçek hesap verme, eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan

sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılarına aittir.”.

Sloan (2007, VII) okulları hesap verebilir kılmanın, hesap verme ile gündeme gelen standartlaşma ve sınavların, eğitimde bir reform girişimi olduğunu dile getirir. Ancak, okulların tüm eğitim sisteminin bir parçası hatta son noktası olduğu düşünüldüğünde sadece okulları ve okullaşma sonuçlarını izleyen ve değerlendiren standartlara dayanan hesap verme kurgusu yerine, tüm eğitim sistemini izleyen ve değerlendiren bir hesap verme sisteminin kurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitimde İzleme ve Değerlendirme

Eğitimde izleme ve değerlendirmenin amacı, eğitim sisteminin istenen ya da amaçlanan nitelikli sonuçlar üretmesini sağlamak, tüm sistemi hesap verebilir kılmak, eğitimi geliştirmek için mekanizmalar oluşturmaktır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 5-7). Eğitimde hesap verme ve buna ilişkin değerlendirmeler sistemli bir yaklaşım gerektirmektedir. Daha önceki bölümde de belirtildiği gibi sonuçlara göre hesap verebilir olmak ancak sürecin kontrol altına alınması ile gerçekleştirilebilecektir. Sistemli yaklaşım gereği (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, XII);

- Gelişme, öğrenci sonuçları ve eğitim programının değerlendirilmesi ile değil, tüm eğitim sisteminin izlenmesi (monitoring) ile sağlanabilir.
- Eğitimde izleme ve değerlendirme, eğitim sistemindeki gelişmelerin ve gün be gün yapılanların izlenmesi ve değerlendirilmesi ile işlevselleşir. Bu yaklaşımın altındaki teorik ilke sistem teorisinin sibernetik (cybernetic) ilkesidir. Sibernetik ilkesi, insanlara ait mekanik sistemlerin çalışma tarzı ve fonksiyonlarını daha iyi anlatabilmek amacıyla bilgi-işlem sistemleri ve canlı varlıkların kontrol ve haberleşme yöntemlerinin karşılaştırmalı incelenmesini içerir. Böylece ilke, öğrenme ve kontrolü için değerlendirme ve geri bildirim şart olduğunu gösterir.
- İzleme ve değerlendirmenin strateji olarak kullanılması eğitimin her düzeyine dağılmış uzmanların karar alma sürecinde yer almasına, kapsamlılığı ise yapılan tüm sınavların, izleme ve

değerlendirmelerin eğitim sisteminin farklı düzeylerine dönüt sağlamasına bağlıdır.

- Girdi-çıktı/süreç-çıktı modeli eğitim sisteminde izleme ve değerlendirmenin çerçevesi olarak kullanılmakta, çerçeve eğitimde anahtar alanların ne olduğuna ilişkin bilgi sağlamaktadır.

Eğitime ilişkin tüm değerlendirmeler farklı yollardan elde edilen eğitimle ilişkili sistematik bilgilerin toplanmasını ve bu bilgiler ışığında karar alınmasını, sistemin bu bilgiler ışığında yeniden düzenlenmesini ya da değiştirilmesini gerektirir. Eğitim sisteminde izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken ve sisteme yararlı bilgi üreten başka bir ifade ile değerlendirme ve izlemeye konu olan sistemdeki farklı nesnelere dir. İzleme (monitoring) sıklıkla tüm eğitim sistemi makro düzeyde değerlendirildiğinde, sonuç değerlendirme (evaluation) programlara ilişkin değerlendirmelerde kullanılmaktadır. Süreç değerlendirmede (assessment) ise odak kişi ya da nesne öğrenci başarısıdır, süreçte değerlendirilen nesne ya da kişi öğretmen ise de “appraisal” özellikle Birleşik Krallık eğitim sisteminde kullanılmaktadır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 4). ABD de ise yine aynı terimler kullanılmaktadır, ancak öğrenci başarı değerlendirmelerinde kimi zaman “testing” teriminin kullanıldığı da saptanmıştır. Parker, Fleming, Beyerlein, Apple ve Krumsieg (2001) eğitimde süreç (assessment) ve sonuç (evaluation) değerlendirmelerinin birbiri yerine kullanıldığını ancak bunun doğru olmadığını ifade etmektedirler. Sonuca ilişkin değerlendirmede amaç, iş ya da performansın niteliğinin standartlar doğrultusunda değerlendirilmesidir. Süreç değerlendirme (assessment) ise doğası gereği, gelecekteki performansın niteliğinin/kalitesinin geliştirilmesi için sürece rehberlik edecek nitelikli dönütler sağlanmasıdır. Aşağıda süreç ve sonuç değerlendirmeleri arasındaki fark tablolandırılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Süreç ve Sonuç Değerlendirme

Süreç değerlendirme (Assessment)	Sonuç değerlendirme (Evaluation)
Geliştirici (formative): Sürekli ve öğrenmeyi geliştirir.	Kestirimseldir: Kaliteyi kıstas alır.
Süreç odaklıdır: Öğrenmenin nasıl gittiğini gösterir.	Sonuç odaklıdır: Neyin öğrenildiğini gösterir.
Yönetici/alıcı (uygulayıcı/uygulanan) ilişkisi: Yansıtıcıdır, tanımlanan ölçüt/amaçları yansıtır.	Yönetici/alıcı (uygulayıcı/uygulanan) ilişkisi: Sınırlandırıcıdır, belirlenen standartları dayatır.
Tanılayıcıdır: Geliştirilmesine ihtiyaç duyulan alanı gösterir.	Yargılayıcıdır: Puanlar/sınıflandırır.
Esneklik: Sorunlara göre ayarlanabilir.	Sabittir: Başarıyı ödüllendirir, başarısızlığı cezalandırır.
Mutlaktır: İdeal sonuçlar için çaba gösterilir.	Mukayese eder/karşılaştırır: İyi ve kötü diye ayırır.
İşbirlikçidir: Birbirinden öğrenir.	Yarışmacıdır: Diğerlerinin önüne geçmeye çalışır.

Kaynak: Apple, D.K. & Krumsieg, K.,1998

Tablo 2, eğitim için faydalı olan değerlendirme yönteminin süreç değerlendirme olduğuna işaret etmektedir. Çünkü süreç değerlendirme hem eğitim hem de temel birimi olan okullar açısından kendi kendilerini geliştirmeye, sorunlarını tanımlamaya ve öğrenmelerine daha çok fırsat tanımaktadır (Apple ve Krumsieg, 1998). Ancak her iki değerlendirmenin de birbirini tamamladığı açıktır. Sonuç değerlendirme başarının belgelenmesini, standartların gerçekleştirilme durumunun nicel verilerle ortaya konulmasını sağlar (Aydın, 2005, 118-120).

İzleme ve değerlendirmenin işlevi Scheerens, Glas ve Thomas (2007, 4) göre;

- Belgeleme ve akreditasyon, izlenen ve değerlendirilen alanların belirlenen norm ve standartları sağlama durumunun incelenmesi,
- Hesap verme, kalitenin diğer birimlerce ya da toplumun tamamı tarafından denetlenebilir hale gelmesi,
- Öğrenme (örgütsel), kaliteye ilişkin değerlendirmelerin gelişimin temeli için kullanılmasıdır.

Eğitim sisteminde izleme ve değerlendirmenin temel amacı, eğitimin niteliğinin deneysel olarak incelenmesidir. Deneysel incelemeler sistem boyunca toplanan verilere dayandırılır. Eğitimde sonuç, süreç değerlendirmelerine ve izlemeye ilişkin üç temel veri kaynağı, bunların üç

temel işlevi ve değerlendirilen beş farklı nesne bulunmaktadır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 8-12).

Üç temel veri kaynağı;

- *Öğrenci başarısı ve değerlendirmesine ilişkin veriler*, bu değerlendirmeler pek çok ülkede eğitim sisteminde hesap vermede temel ölçüt olarak kullanılmaktadır.
- *İdareye ilişkin veriler ve tanımlayıcı istatistikler*, sayısal verilerdir. Tüm eğitim sistemi değerlendirildiğinde, bu veriler ülke düzeyinde girdi (maliyetler ve kaynaklar, insan kaynakları), akış (okula devam oranları, çalışan sayıları, öğrenci sayıları), sonuçlar (mezuniyet oranları, bir üst öğretim seviyesine devam eden öğrenci oranları); öğrenci öğretmen oranları gibi göstergelerden elde edilir. Okul düzeyinde ise okuldaki öğrenci sayısı, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, devamsızlık gibi göstergeler kullanılır.
- *Uzman incelemelerinden elde edilen veriler*, sistematik incelemelerdir (araştırmalar, gözlemler).

İşlev alanları;

- *Akreditasyon ve belgeleme*, akreditasyon kurumlar için, örneğin ISO normlarına uygunluk gibi, belgeleme öğrenci düzeyinde (örneğin diploma) kullanılmaktadır,
- *Hesap verme*, kamu kuruluşlarının ve kamu hizmetlerinin kalitesinden emin olunmasını sağlar. Üretilen ürünü ya da sağlanan hizmeti denetler, yaptırımlar uygulanmasını sağlar.
- *Teşhis (diagnosis), gelişme ve örgütsel öğrenme*, bu işlev izleme ve değerlendirmenin amacı haline geldiğinde, izleme ve değerlendirme gelişme sürecine rehberlik eder. Örneğin öğrenciye uygulanan başarı sınavı öğrencinin sınavda ne kadar başarılı ya da başarısız olduğunu belgelemek yerine, onun eksik alanlarının belirlenmesini ve bu alanda daha fazla desteklenmesini sağlar. Okul düzeyinde güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulmasını ve bu bağlamda okulun

hangi alan/alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduğunun belirlenmesini sağlar.

Değerlendirilen beş nesne ise şöyledir:

- Ulusal düzeyde eğitim sistemi,
- Eğitim programı,
- Okul,
- Öğretmen,
- Her bir öğrenci.

Alanyazında izleme ve değerlendirmeye ilişkin 15 farklı türün olduğu anlaşılmaktadır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 33-50). Aşağıda 15 farklı tür “Öğrenci Başarısını Ölçmeye Dayalı İzleme ve Değerlendirme Türleri”, “Eğitim İstatistikleri ve İdari Verilere Dayalı İzleme ve Değerlendirme Türleri”, “Sistemli İnceleme ve Gözleme Dayanan İzleme ve Değerlendirme Yöntemleri”, “Program ve Öğretmen Değerlendirme” olmak üzere toplam dört başlık altında toplanmakta ve kısaca tanıtılmaktadır.

Öğrenci Başarısını Ölçmeye Dayalı İzleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında ulusal, uluslararası süreç değerlendirme programları, okul performans raporları, öğrenci izleme sistemleri, süreç değerlendirmeye dayalı okul öz-değerlendirmesi ve sınavlar tanıtılmıştır.

Ulusal süreç değerlendirme programları (National assessment programs). Başarı sınavlarını içerir. Ülkede performansa ilişkin kabul edilebilir düzeyler belirlenir bu yolla öğretim programında yer alan amaçların, öğretim programının içeriğinin ve bu amaç ve içeriğin sağlanmasında etkili olan durumların (örneğin öğretim programının iyileştirilmesi, alana ilişkin öğretmenlerin yetiştirilmesi, ders kitaplarının yazılması gibi) incelenbilmesine olanak sağlayan program norm ve ölçüt referanslı sınavlara dayanır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 35).

Uluslararası süreç değerlendirme programları (International assessment programs). Son yıllarda hem ülkelerin hem de uluslararası

örgütlerin gün geçtikçe daha çok ilgilendiği uluslararası değerlendirmelere örnekler şunlardır,

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneğinin (Internatioanal Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA] yönettiği (<http://www.iea.nl>),

- Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması (The Trends in International Mathematics and Science Study)- 2011 yılında beşincisi uygulanacaktır-
- Yurttaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (International Civic and Citizenship Education Study [ICCS]). -sonuncusu 2009'da uygulanmıştır-
- Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]
- Matematikte Öğretmen Eğitimi ve Geliştirilmesi Çalışması (Teacher Education and Development Study in Mathematics [TEDS-M]). – çalışma 2008'den beri sürdürülmektedir-
- Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Okur Yazarlığı Çalışması (International Computer and Information Literacy Study [ICILS], - 2013 yılında uygulanacaktır-

Bunların dışında,

- OECD'nin Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment [PISA]) (<http://www.pisa.oecd.org>)
- Yetişkin Okur-Yazarlığı ve Yaşam Becerileri Çalışması (Adult Literacy and Lifeskills [ALL]).

Okul performans raporları (School performance reporting). Hesap vermeye dayalı değerlendirmelerdir. İstatistiksel veriler ve başarı sınavlarından elde edilen sonuçlar (ulusal düzeyde uygulanan sınav sonuçları, öğrenci izleme sonuçları ve okulda uygulanan sınav sonuçları) gösterge olarak kullanılmakta, bu bağlamda okullar başarı durumlarına göre sıraya sokularak (lig tabloları) sıralama gazetelerde ilan edilmektedir. Okullara ilişkin istatistiksel performans göstergelerine ise, başarı oranı (ara vermeden okulu

tamamlama), devamsızlık, okuldan atılma, sınıf tekrarı örnek gösterilebilir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 36).

Özellikle ABD kaynaklı öğrenci başarısı değerlendirme modelleri temelde 2001 yılında yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Eğitimden Kalmasın” (No Child Left Behind Act [NCLB]) yasası gereği farklı eyaletlerce öğrenci sonuçlarını, öğrenci sonuçları üzerinden okul performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılan modellerdir. Bu modeller, Durum Modeli (Status Model), Okul Gelişimi/İslah Modeli (School Improvement Model), Büyüme Modeli (Growth Model), Katma Değer Modeli (Value-Added Model [VAM]) olarak bilinmektedir. Aşağıda durum, okul gelişimi ve büyüme modellerine ilişkin bilgilere yer verilmiş, VAM modeli ise öğretmen değerlendirme ile ilişkilendirildiğinden bu başlık altında sunulmuştur.

Öğrenci başarısı için açık ve net performans ölçütleri belirlenmelidir. Sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına dayanır. Öğrenci performanslarını raporlamanın ve yorumlamanın üç genel yolu vardır. Bunlar; bir grup öğrencinin mevcut durumunun belirli ölçütlere göre değerlendirilmesi, bir grup öğrenci sonuçlarının zaman için değerlendirilmesi, öğrencilerden her birinin performansındaki değişimin izlenmesidir (Anderson, 2005).

Durum Modeli, okul performansını göstermek üzere, tek bir yılın değerlendirme sonuçlarını içerir. NCLB yasasının 1. Başlığı altında okulların 2013-2014 eğitim öğretim yılına kadar öğrencilere ilişkin, okuma ve matematik yeterliliklerinin %100 olması istenmektedir. Standartları yakalayamayan okullara bir sonraki yıl müdahale programları uygulanmakta, gerekli okuma ve matematik başarısını yakalayan okullar ise başarılı olarak kabul edilmektedir (Goldschmidth ve Choi, 2007). Ancak bu modelde hedeflenen başarının özellikle büyük, karma ve pek çok alt grubu içeren okullarda yakalanması mümkün görünmemektedir (Novak ve Fuller, 2003). Modele ilişkin ikinci olumsuz durum da, okuma ve matematik becerisine ilişkin verilerde, bir sabit değer belirlenip (kesme notası=cut point) ölçülen değerlerin, bu sabit değer üstünde ya da altında olmasına göre değerlendirilmesidir. Ancak bu yolla yapılan değerlendirme, öğrencilerin performansına ilişkin pek çok önemli

verinin (örneğin, öğrencinin geçmişteki performansı bugünkü performansını nasıl etkilemektedir? gibi) değerlendirme dışında tutulmasına neden olmaktadır. Başka bir deyişle, model öğrenciye ve okula ilişkin bir yıllık değerlendirmeyi içermekte, okul ve öğrencinin geçmiş yıllara ilişkin verilerini kapsamamaktadır (Thum, 2003, Akt: Goldschmidt ve Choi, 2007).

Gelişim/İslah Modeli, geçerlik açısından durum modeline göre daha üstün bir modeldir. Bu modelde, aynı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin performansı, aynı okulda bir önceki yıl aynı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin performanslarıyla kıyaslanmaktadır (Goldschmidt ve Choi, 2007). Daha açık bir ifadeyle, örneğin 2002-2003 öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin elde ettikleri performans değerleri 2001-2002 öğretim yılında 7. sınıfta olan öğrencilerin değerleriyle karşılaştırılarak eğer olumlu yönde bir gelişme var ise okulun geliştiğine ya da performansını yükselttiğine karar verilmektedir. Ancak model her bir öğrencinin performansının zamanla nasıl değiştiğini açıklayamamaktadır.

Büyüme Modeli, gelişim modelinin bir üst modeli olarak kabul edilmektedir. Model, okul performansına ve performanstaki değişime karar vermek için iki ya da daha fazla yılın sonuçlarını içerir. Bu modelde aynı öğrenim düzeyindeki bir grup öğrenciye ilişkin veriler her öğrenim seviyesinde kendilerinden önceki yılın aynı düzeyindeki bir grup öğrenci ile karşılaştırılarak ve aynı grup öğrenci için yapılan değerlendirmeler birden fazla yıl takip edilerek okulun performansına ilişkin bir değerlendirmeye ulaşılmaktadır. Bu modelde okul performansındaki gelişme ya da gerileme değerleri aynı öğrenim grubu üzerinden yapılan değerlendirmelere dayandırıldığından, model, durum ve gelişim modellerine göre daha güvenilir veriler sağlamaktadır. Modelin bir başka güçlü yanı ise modelden elde edilen verilerle, okulun amaçlanan hedefe ulaşma yolunda gerekli çabayı gösterip göstermediğine karar verilebilmesidir (Goldschmidt ve Choi, 2007).

Öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen veriler, sorunların tanımlanmasına ve çözümüne kaynaklık eder. Öğrenci değerlendirme için yapılan sınavlar, sınav endüstrisinin doğmasına neden olmuştur. Hesap verebilirlik sistemleri son zamanlarda belli bir konudaki öğrenci yeterliliklerini

belirlemede, ölçüt referanslı değerlendirmeleri (criterion/standart-referenced assessments, Türkçe kaynaklarda “Bağıl Değerlendirme” olarak da geçmektedir) norm referanslı değerlendirmelere (norm-referenced assessments, Türkçe kaynaklarda “Mutlak Değerlendirme” olarak da geçmektedir) göre daha çok kullanılmaktadır. Çünkü norm referanslı değerlendirmeler öğrenci performans değerinin (daha basit bir ifade ile öğrencinin sınav notunun ya da puanının) aynı değerlendirmeye tabi olan bir grup öğrenci ile kıyaslanılmasını ve öğrencinin bu grup içindeki yerinin belirlenmesini sağlarken, standart-ölçüt referanslı değerlendirmeler öğrencinin belirlenen alan ya da konuda, öğretme süresinde amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesini sağlar. Hesap verebilirlik sistemlerinin getirdiği yeni yaklaşıma göre, öğrenci üzerinden yapılan ölçümler içerik standartları (öğretim programına ilişkin standartlar, başka bir ifade ile öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar) ile bağdaşmazlarsa, elde edilen bilgiler okul etkililiği ile çelişir (Linn ve Gronlund, 2000, 42; Anderson, 2005).

Sonuçlara bağlı hesap verebilirlik sistemleri için yapılan değerlendirmeler yeterli teknik niteliğe sahip olmalıdırlar. ABD’de hesap verebilirlik sisteminde kullanılacak standartları, Ulusal Araştırma Değerlendirme Merkezi (National Center for Research on Evaluation), Standartlar ve Öğrenci Değerlendirmeleri (Standarts and Student Testing [CRESST]) ve Eğitimde Siyasa Araştırmaları Birliği (Consortium for Policy Research in Education [CPRE]) birlikte geliştirmişlerdir. Bu standartlar eğitimsel ve psikolojik sınavlarda kullanılırken gözetilecek genel ilkeler şöyledir (Baker, Linn, Herman ve Koretz, 2003; Anastasi ve Urbina, 1997):

- Her değerlendirmede değerlendirmenin hizmet edeceği amaç açıkça belirlenmelidir.
- Çeşitli eğitim düzeylerine göre sınav gerekliliklerini sağlayacak stratejilere karar verilmelidir.
- Sınavların çok büyük bir öğrenci kitlesine uygulanabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olması sağlanmalıdır.

- Sınavlarda teknik kalite sağlanmalıdır. Teknik kalite için pilot uygulamalar ve alan uygulamaları yapılmalıdır.

Eğitimciler ve diğerleri teknik kalitesi yüksek değerlendirme sonuçlarından yararlanarak bu verileri sistemde nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi sahibi olurlar. Ayrıca bu değerlendirme sonuçları, okullarda olumlu sonuçlar doğuracak şekilde kullanıldığında, örneğin sınav sonuçlarına göre okullara teknik destek sağladığında, öğrenci hizmetlerinin geliştirilmesinde kullanıldığında ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için siyasa ların geliştirilmesi bağ lamında kullanıldığında seviye sınavlarına olan bağımlılık azalacaktır. Seviye belirleme sınav sonuçlarının olumsuz kullanımında sonuçlara kuşkuyla bakılacaktır. Değerlendirme verileri eğitim geliştirilmesini sağlayan karar alma sürecinin en önemli parçalarından biridir (Linn, 2003).

Öğrenci izleme sistemleri (Students monitoring systems). Mikro düzeyde (sınıf seviyesinde) değerlendirmeleri içeren uygulamalardır. Başarı sınavları üzerine kurgulanan sistemde, sınav sonuçları öğrencilerin başarısız oldukları konu ya da alanların belirlenmesi için kullanılmaktadır. Ancak uygulanan başarı sınavlarının mevcut öğretim programındaki amaçları içermesi gerekir. Performans görevleri ile öğrenmenin teşvik edildiği sistem, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin düzeyinin belirlenmesini sağlamaktadır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 38).

Süreç değerlendirmeye dayalı okul öz-değerlendirmesi (Assessment-based school self evaluation). Okullar öğrenci izleme sistemlerinden elde ettikleri verilerle kendi performanslarını değerlendirebilirler. Zaman x öğretim seviyesi x öğretmen x konu içeren farklı eşleştirmeler, okulların problemlerini belirlemelerine olanak sağlar. Böylece okullar kendi öğretim programlarını uyarlayabilir, ders kitaplarını seçebilir, öğretmenlerinin gelişmesi gereken alanları belirleyebilirler (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 39).

Sınavlar (Examinations). Sınavlar öğrencinin başarılı kabul edilebilmesi, bulunduğu öğretim seviyesinden bir sonraki öğretim seviyesine geçebilmesi için kullanılmaktadır. Ancak uygulanan sınavların geçerli ve güvenilir olması, öğrenci yeterliliğini bir bütün olarak değerlendirmesi (hem

yazılı hem sözlü sınavların uygulanması, öğrenci dosyaları, beceri ve derse karşı tutum...) gerekir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 40).

Eğitim İstatistikleri ve İdari Verilere Dayalı İzleme Ve Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında, sistem düzeyinde yönetim bilgi sistemleri, okul yönetim bilgi sistemlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Sistem düzeyinde yönetim bilgi sistemleri (System level management information systems). Yönetim bilgi sistemleri göstergelere dayanır. Eğitime ilişkin göstergeler -örneğin finansal veriler, öğretmen sayısı, okul sayısı, öğrenci sayısı, öğrenci/öğretmen oranı gibi- tüm ülkede eğitimin gidişatına ilişkin resmin ortaya konulmasını sağlar. İçerik – girdi – süreç – çıktı modeli tüm eğitim sisteminde göstergelerin belirlenmesi ve sınıflandırılmasına aracılık eder (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 41).

Okul yönetim bilgi sistemleri (School management information systems). Türkiye’de 2007’den beri e-Okul uygulamaları ile somutlaşan sistem, rutin uygulamalara ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır. İlki 1984’de Neal tarafından geliştirilen bilgisayar yazılımı, öğrenci kayıtlarının, öğrenci performanslarının, bireysel öğrenme programlarının, okul sınav takviminin, okulun tüm yönetim ve etkinliklerinin tüm okul paydaşları ile paylaşılabilmesine olanak sağlamaktadır. Okulda yapılan öz-değerlendirmelere bilgi sağlayan sistem, kişisel gelişimi ve başarıyı teşvik etmekte okullar arasında, okulu geliştiren uygulamaların diğer okullarla paylaşılabilmesine olanak sağlamaktadır (British Educational Communications and Technology Agency, 2005, 7).

Sistemli İnceleme ve Gözlemlere Dayanan İzleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Bu başlık altında uluslararası inceleme panelleri, okul denetimi, öğretmen değerlendirmelerini de içeren okul öz-değerlendirmeleri, okul mali denetimleri, öğretimin bir parçası olarak izleme ve değerlendirme yöntemleri tanıtılmıştır.

Uluslararası inceleme panelleri (International review panels). Çeşitli ülkelerden katılımcılarla gerçekleştirilen paneller ülkeler düzeyinde eğitim sistemlerinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Ev sahibi ülkenin teknik destek sağladığı panellerde, istatistiksel veriler, göstergeler ve araştırma raporları incelenmekte incelemeler doğrultusunda ülkede eğitimin durumunu gösteren raporlar hazırlanmaktadır. Hesap verme yönünden ülkeler kendi eğitim sistemlerini bu paneller sayesinde inceleme ve eleştiriye açmakta, teşhis ve örgütsel öğrenme bağlamında ülkeler birbirlerinin deneyimlerinden faydalanabilmektedirler (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 43-44).

Okul denetimi (School inspection/supervision). Okul denetimlerinin temelde iki amacı vardır. Okula ilişkin merkezi ve yerel yönetimlerin bilgilendirilmesi, ikincisi ise okullara danışmanlık yapılmasıdır. Denetimin bu iki işlevi ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin BK'de okul denetimleri hesap vermeye dayanırken (yani ilgililere bilgi sağlama), Hollanda'da okul denetimlerinde hesap verme daha az vurgulanmakta, denetimin rehberlik yönü daha çok kullanılmaktadır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 45-46).

Öğretmen değerlendirmelerini de içeren okul öz-değerlendirmeleri (School self-evaluations, including teacher appraisal). Okul içi öz-değerlendirme okulun bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlar ve amacı okulu geliştirmedir. Okul yönetiminin ve çalışanlarının asıl olduğu öz-değerlendirme çalışmalarına, üst düzeyde yöneticiler hatta okulun tüm paydaşları da katılabilmektedir. Elde edilen bilgiler okul gelişim planlarının yeniden düzenlenmesinde, başarılı öğretim stratejilerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesinde kullanılır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 44-45).

Okul mali denetimleri (School audits). Okul kaynaklarının verimli kullanılıp kullanılmadığı belgeleri ile izlenir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 47).

Öğretimin bir parçası olarak izleme ve değerlendirme (Monitoring and evaluation as part of teaching). Öğrenci performanslarına ve performanslarındaki gelişmelere ilişkin biçimlendirici (formative) öğrenci değerlendirmeleri öğretimin bir parçasıdır. Değerlendirme sonuçları hem

öğrencilerin puanlanmasında hem de öğretim yönteminin başarısının değerlendirilmesinde kullanılır. Öğretmen aynı zamanda öğrenci davranışlarını da izler ve değerlendirir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 48).

Program ve Öğretmen Değerlendirme

Bu başlık altında program ve öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Program değerlendirme (Program evaluation). Uygulanan programda belirlenen genel, özel hedeflerin, programın kapsamının farklı öğretim seviyelerinden elde edilen sonuçlarla sınılanmasıdır (Erden, 1998).

Öğretmen değerlendirme (Teacher evaluation). Öğretmenlerin daha mesleğe başlarken ne tür yeterliliklere sahip olmaları gerektiği (sertifikalandırma, profesyonellik) ülkeden ülkeye değişse de, öğretmenler çalıştıkları süre içinde de izlenmeli ve değerlendirilmelidirler. Öğretmene değerlendirmeleri genelde ve pek çok ülkede öğretmeni düzenli olarak derste izleyen müfettişlerce yapılır (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 48). Ancak öğretmen değerlendirmelerinde meslektaşlarının, öğrencilerinin ve ailelerinin, okul yöneticilerinin de değerlendirmeye katılmaları son yıllarda benimsenen bir yaklaşım haline gelmeye başlamıştır. Bir diğer yaklaşım da öğretmenlerin hazırladıkları performans dosyaları ile değerlendirilmesidir.

Öğretmen değerlendirme sistemleri tek başına tam bir çalışma alanıdır. Wheeler ve Scriven (2006, 27) öğretmen değerlendirme sistemleri geliştirilirken amaca göre –hesap verme ya da gelişme, her ikisi de- sistemin kurgulanabileceğini, amaç belirlendikten sonra ölçütlerin belirlenmesi, sürecin değerlendirilmesi, standartlar ve izlenecek usulün belirlenmesinin kolaylaşacağını ifade etmektedirler. Scriven (1994, Akt: Wheeler ve Scriven, 2006, 37) öğretmen yükümlülüklerinin şunlar olduğunu bildirmektedir,

1. *Konu bilgisi*, alanlarına özel yeterliliklere sahip olmak, alanlarını diğer alanlarla ilişkilendirebilecek kadar diğer alanlar hakkında bilgi sahibi olmak (in across-the curriculum subject).
2. *Öğretimsel yeterlilik*,
 - A. İletişim becerileri,

- B. Yönetim becerileri: süreç yönetimi- ilerleme yönetimi- acil durum yönetimi,
- C. Dersi düzenleme ve geliştirme becerileri: dersi planlama- materyal seçme ve geliştirme-mevcut kaynakları kullanma (yerel, yazılı basın, konunun uzmanları)
- D. Dersi, öğretimini, kullanılan materyalleri ve öğretim programını değerlendirme,
3. *Değerlendirme becerileri,*
- A. Öğrenci değerlendirme bilgisi,
- B. Sınav düzenleme/sınav idare etme becerileri,
- C. Not verme (grading)/sıralama (ranking)/puanlandırma (scoring) uygulamaları
- Süreç
 - Çıktı
- D. Öğrenci başarısını kayıt altına alma ve raporlama
- Başarıyı raporlama bilgisi,
 - Raporlama süreci (öğrenciye, yöneticilere, ailelere, diğerlerine)
4. *Profesyonellik,*
- Mesleki etik,
 - Mesleki tutum,
 - Mesleki gelişme,
 - Mesleğe hizmet – Meslek bilgisi
5. *Okula ve topluma karşı diğer yükümlülükler,*
- Kurul çalışmaları,
 - Toplum çalışmaları/hizmetleri
 - Okulda verilen görevler (koçluk, nöbet görevleri v.s)

Yukarıdaki öğretmenlerin yükümlülükleri listesi ile bir anlamada hesap verebilirliğe uygun olarak öğretmenlerin, saydam olmaları, cevap verebilmeleri gereken sorumluluk alanları da kabaca tarif edilmiş olmaktadır.

Hesap vermeye ilişkin olarak öğretmen değerlendirmelerinde “Katma Değer Modeli” (Value-Added Model = [VAM]) kullanılmaktadır. Öğrenci başarısını doğrudan etkileyen (örneğin öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik

durumu, ailesinin eğitim düzeyi gibi) ancak okulun ya da okulda sunulan eğitimin sağlamadığı etmenlerden izole edilerek değerlendirilebilmesi amacıyla kullanılan bu modelde, öğrencilerin sınav sonuçlarına ilişkin veriler istatistiksel olarak belirlenmekte ve bu modelle öğrencinin başarısındaki her değişmeden öğretmeni ya da okulu gerekçe gösterilebilmektedir. VAM modeli her ne kadar tek başına kullanılması mümkün olmayan bir model olsa da diğer ölçme ve değerlendirme modelleri ile birlikte kullanıldığında öğrencinin başarısında hesap verebilirlikle ilişkili olarak salt öğretmenin ve okulunun etkisini gösterebildiğinden güçlü bir modeldir. Bu nedenle model, öğrenci başarısında öğretmenin etkisine ilişkin somut veriler sağlandığından ABD Pennsylvania Eyaletinde ve İngiltere’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesinde, hatta öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmesinde ve iptal edilmesinde geçerli bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (McCaffrey, Lockwood, Koretz ve Hamilton, 2003, iii, xi, Kupermintz, 2003).

Yukarıdaki tüm bileşenler bir araya geldiğinde eğitime ilişkin izleme ve değerlendirmelerin, ulusal ve uluslararası değerlendirmeler, ülke eğitim sistemine ilişkin raporlar, okul performans raporları, öğretmen değerlendirmeleri, öğrenci izleme sistemleri, süreç değerlendirmeye dayalı okul öz-değerlendirmeleri ve sınavlarla bütünleştiği; bu doğrultuda izleme sistemlerinin çoğunlukla istatistiksel ve idari verilere dayandığı, bu nedenle de hem tüm eğitim sistemi, hem de okul düzeyinde hesap verebilmek için Yönetim Bilgi Sistemlerinin (YBS) kurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Eğitimde Hesap Verebilirlikle İlişkili Yenilikler ve Farklı Ülke Uygulamaları

1980lerin ortalarından beri güçlü hesap verme sistemleri başta Birleşik Krallık (BK) olmak üzere, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Hollanda, Avustralya, Kanada, İsveç ve Rusya’da eğitim politikalarını etkileyen en güçlü eğilim haline gelmiştir (Barber, 2004). Eğitimde hesap vermeye eşlik eden reform niteliği taşıyan yasalar yürürlüğe konmuş ve bu yasalar doğrultusunda eğitim sistemi izlenmeye, değerlendirilmeye ve denetlenmeye başlamıştır. Çalışmanın bu bölümünde eğitimde hesap vermeye ilişkin artan kamu

talebinin gerekçeleri ve bu anlamda hesap verebilirliğe ilişkin farklı ülke deneyimleri özetlenmeye çalışılmaktadır.

ABD’de Eğitimde Hesap Verebilirlik

ABD’de eğitimde hesap verme her ne kadar 2001’de yasalaşan ve 2002’de uygulamaya konulan Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın (NCLB) Yasası ile başlamış gibi görünse de, yasanın hazırlanmasına neden olan gerekçelerin dikkatlice incelenmesinde fayda vardır. İzleyiciler bu yolla siyasaaların ya da politik felsefelerin kamunun okullar ve okullaşma üzerindeki görüşlerini nasıl şekillendirildiğini de aynı zamanda takip etmiş olacaklardır.

Ülkede eğitimde hesap verme modelinin bugünkü şekli 1960’ların sonlarına dayanır. ABD Sağlık, Eğitim ve Sosyal Yardımlaşma Başkanlığı “Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlıklı raporunu 1966 yılında yayınlamıştır. Rapor hazırlayıcısının adı ile Coleman Raporu olarak da tanınmaktadır. Rapordan elde edilen bilgiler politikacı ve eğitimcilere daha önce hiç dillendirmedikleri yeni kelimeler kazandırmıştır, “devlet okullarının kalitesi”. O andan itibaren bu yeni kelimeler gazetelerde, kitaplarda, eğitim dergilerinde, öğretmen kurullarında, ulusal düzeyde milletvekillerince günümüzde de üzerinde en çok tartışılan en önemli başlıklardan biri haline gelmiştir. Rapor ve 1964’de yürürlüğe giren Medeni Kanun ile “ırksal eşitsizlik” (racial inequality) tartışmalarına medeni haklar savunucuları ve eyaletler katılmış, ırksal eşitsizlik bu yolla eğitim alanına girmiştir. Tartışmalarda oluşan genel kanıya göre, devlet okullarına yeterli maddi kaynak sağlanırsa, okullar ırksal eşitsizliği ortadan kaldırabilir, bu nedenle federal hükümetin eğitim üzerindeki rolü genişletilmeli, federal hükümetin eğitim yatırımları artırılmalıdır (Sloan, 2007, 2).

Coleman Raporuna dayanarak taraflar (politikacılar, medya...) ülkede beyaz ve siyah öğrenciler arasındaki başarı farkının okulların bütçeleri arasındaki farktan kaynakladığını, bu doğrultuda ödeneği fazla olan okullarda beyaz ve siyah öğrenciler arasında başarı farkının daha az olduğunu savunmuşlar, federal hükümete devlet okullarına parasal kaynak sağlaması için baskı yapmaya başlamışlardır (Sloan, 2007, 3). Bu noktada 1960’larda devlet okullarının eyalet ve yerel yönetimlerce finanse edildiğini o yıllara kadar

federal hükümetin devlet okullarına nakdi yardım yapmadığını belirtmekte fayda vardır.

Ancak Coleman ve araştırma ekibinin altı yüz bini aşkın öğretmen ve öğrencinin katılımı ile hazırladığı rapor ve ulaştıkları sonuçlar, rapor üzerinden yapılan yorum ve yorumlar doğrultusunda yapılan uygulamaların aksine bilgiler içermektedir. Coleman ve ekibi raporda beyaz ve siyah öğrenciler arasındaki başarı farkını beyaz ve siyah öğrencilerin gittikleri okulların bütçeleri arasındaki farka bağlamamışlardır. Çünkü beyaz ve siyah öğrenciler arasında başarı farkı yüksek bütçeli okullarda da söz konusudur, bu nedenle başarı farkının okulların bütçeleri arasındaki farka dayandırmak uygun değildir. Coleman, öğrenci ailelerinin maddi durumunun öğrencilerin başarısında daha iyi bir yordayıcı olduğunu dile getirmektedir. Başka bir ifade ile Coleman sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyden olan ailelerin çocuklarına göre okullarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özetle Coleman'ın rapor ettiği sonuç ile raporu yorumlayanlar arasında farklılıklar vardır. Raporu yorumlayanlara göre, iyi okul parasal kaynakları yüksek bu doğrultuda öğrenci başına daha çok para harcayabilen okuldur. Bu yorum doğrultusunda okulların girdilerine (harcamalar/girdiler: sertifikalı öğretmen sayısını artırmak okul donanımını iyileştirmek için yapılan harcamalar, öğrenciler için ders sayısını/süresini artırma gibi) yapılan harcamalar artırılmış, bu doğrultuda okul çıktılarının (output) yani öğrenci başarısının geliştirileceği umulmuştur. Böylece eğitimde okulların girdilerine ilişkin problemleri çözdüklerini düşünen taraflar, çıktılarına yönelmiştir. Öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde başka bir ifade ile okul sonuçlarının değerlendirilmesinde en bilinen, en basit ve ucuz yol ise, öğrencileri ülke çapında sınava sokmaktır (Sloan, 2007, 3).

Schuerich, Skrla ve Johnson'ın dilinden (Akt: Sloan, 2007, 4) ABD'de uygulandığı modeli ile hesap vermenin eğitime kazandırdığı yeni yaklaşım şudur: "Hesap verebilirlikten önce, okullarda okul girdilerinin özelliklerine odaklanırken – örneğin, öğretmenlerin akreditasyonu, öğretmen başına öğrenci sayısı gibi-, hesap verme ile okullarda öncelikle okul sonuçları ile yani öğrenci başarısı ile ilgilenmeye başlamıştır."

Coleman ve ekibi raporu hazırladıktan altı yıl sonra daha yeni istatistiksel yöntemlerle raporda yer alan orijinal veriler üzerinden öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri, bu değişkenlerden bazılarını kontrol değişkeni olarak kullanarak tekrar gözden geçirmiş ve sonuçta bir kez daha öğrenci başarısının asıl yordayıcısının öğrencilerin aileleri, ev ortamları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin başarısında öğrencilerin devam ettikleri okulların bütçesinin katkısı çok daha azdır (Sloan, 2007, 4). Başka bir deyişle, devlet okullarına harcanan para, standart sınavlarla ölçülen öğrenci başarısını artırmaktadır (Burns, Courtad, Hoffman ve Folger, 2004).

Raporun yayınlanmasını takip eden 15 yıl içinde eyalet yönetimleri ve yerel yönetimler öğrenci başarısı ve okul kalitesini ölçmek için maliyeti yüksek standart sınavlar kullanmaya başlamışlardır. 1970'lerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenebilmesi ve bu konuda ailelerinin ikna edilmesi için kullanılan ve sınıftaki öğretime çok az etkisi olan, bu nedenle öğretmenlerin çokta önemsemediği sınavlar, 1980'lere gelindiğinde politikacıların sonuçlara verdiği önem nedeniyle sınıftaki öğretimi, öğrencileri ve öğretmenlerini fazlasıyla etkilemeye başlamıştır (Sloan, 2007, 4-5).

Coleman Raporunu, Eğitimde Mükemmellik Komisyonununun 1983'de yayınladığı "Risk Altındaki Uluslar" (Nation at Risk) Raporu izlemiştir. Raporda standart sınav sonuçlarını değerlendiren komisyon, eyaletler arası eğitim farklılıkları olduğunu ve eğitimde kriz olduğunu yüksek sesle dillendirmektedir. Rapora göre, ABD'de devlet okulları "vasat"tır, "bu, ülkenin dünya üzerindeki duruşunu ve ekonomik geleceğini tehdit etmektedir". Raporun hazırlayıcıları bu duruma neden olanların "yetersiz öğretmenler" ve onların "tembel öğrencileri" olduğunu dile getirmişlerdir. Bu krizin çözümü için raporun hazırlayıcılarına göre, okul saatleri ve günleri artırılmalı; daha çok ders konulmalı; temel derslere daha çok zaman ayrılmalı; değerlendirmelerde açık/anlaşılır, yazılı, ölçülebilir standartlar kullanılmalıdır. Bu doğrultuda, öğrenci başarı seviyelerini belirlemek için daha çok sınav (daha standart değerlendirmeler) yapılmalı, sınav sonuçları ayrıntılı şekilde bölge ve eyalet düzeyinde raporlanmalıdır (National Commission of Excellence in Education, 1983; Crundwell, 2005; Sloan, 2007, 5; Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

ABD’de bugün kullanılan eğitimde hesap verme modelinin hazırlığında etkili olan bir diğer federal politika, Başkan Bush’un (1990) “Amerika 2000” politikalarıdır. Bush’un hesap verebilirlik politikaları tıpkı Risk Altındaki Uluslar raporu gibi, aileleri ve toplumu, okullaşma sonuçlarını daha çok ölçme, karşılaştırma ve sonuçlar iyi olmadığında değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi için daha çok baskı yapmaya cesaretlendirmiştir. Ancak ne yazık ki Amerika 2000 hesap vermeyi çok dillendirse de, okulların neye, kime hesap verir kılınacağına ya da daha basit bir ifade ile Amerikalı öğrencileri artan küresel rekabette en iyi şekilde nasıl hazırlayacaklarına ilişkin yolları göstermemektedir. 1980-1990’larda eyalet düzeyinde hazırlanan eğitim ve okullara ilişkin standartlar katı, açık ve ölçülebilir hazırlanmıştır: Örneğin, Texas eyaletinin hazırladığı Temel Bilgi ve Beceri Standartları sadece öğretim konularını değil, beklenen (hedeflenen) öğrenci davranışlarını da içermektedir. Bir örnekle açıklamak gerekirse, 7. sınıflar düzeyinde hazırlanan standarda göre 7. sınıftaki öğrenci, “madde ile enerji arasındaki karmaşık etkileşimi bilir” bu amaç doğrultusunda öğrenciden beklenen davranış “öğrenci, gündelik hayatından potansiyel ve kinetik enerjiye örnek verebilir, duran cismin enerjisi, akan suyun enerjisi, fay hatlarının hareketi gibi.”. 2005 yılına gelindiğinde 49 eyalet, eyalet düzeyinde temel akademik alanlarda (fen, matematik, İngilizce) standartlarını belirlemiştir. Ülkede sadece Iowa eyalet düzeyinde standartları olmayan eyalettir. Iowa’da okullar, okul bölgelerindeki standartları izlemektedir (Sloan, 2007, 7-8).

2000’li yıllara geldiğinde eğitim üzerinde sürdürülen tartışmalar ve ülkede eğitimin kalitesine ilişkin kamuoyunda ve siyasi arenada oluşan baskılar, ABD’de Federal Hükümeti kapsamlı bir reform planı hazırlamaya zorlamıştır (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000; Crundwell, 2005). Reform planının bir parçası olan ve temeli 1965’te yürürlüğe giren İlköğretim ve Ortaöğretim Yasasına dayanan Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın Yasası (NCLB) 2001 yılında yürürlüğe girmiş ve 2002 yılında uygulanmaya başlamıştır. NCLB ile eyaletler ve okulları arasındaki büyük başarı farkının kapatılması ve ABD’de yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim imkânı sunulması hedeflediğinden, yasa bir reform niteliğindedir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

Yasa (NCLB, 2001) gereği yaptırımlarla, ülke çapında yedi başlık altında okulların geliştirilmesi istenmektedir (Erpenbach ve Forte, 2005, 10).

1. Standartlar ve Değerlendirmeler. Her eyalet eğitime ilişkin standartlar ve eyaletin geçmişte yaptığı değerlendirmeleri de içerecek şekilde değerlendirme sistemi oluşturmalı, değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular (öğrenci demografileri, öğrenci başarıları analiz sonuçları, yıllık gelişim programları uygulama sonuçları) raporlaştırılarak ilan edilmelidir.
2. İngilizce dil öğrenimi ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için alternatif programlar oluşturulmalıdır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için hazırlanan programlar Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Yasasına (1975/2004) uygun olmalıdır.
3. Değerlendirmelerin izlenmesi. NCLB yasası gereği ülke çapında yapılan uygulamalar ve sonuçlarının ilan edilmesinin akabinde, başarılı uygulamalar ve başarılı okullar ilan edilecek ve bu veriler dikkatlice incelenerek yaygınlaştırılması sağlanacaktır.
4. Okul hesap verebilirliği. Okullar hem eğitim-öğretim programları ve bu programlardan elde edilen sonuçlar (değerlendirmeler) ile hesap verebilir olmalıdır.
5. Öğretmen niteliği. Eyaletler okullarında görev yapan öğretmenlerin niteliklerini artırılmalıdır.
6. İngilizce dilinin geliştirilmesi. İngilizce yeterliliklerini ölçebilecek nitelikte İngilizce yeterlilik sınavlarının uygulanması ve bu sınav sonuçlarının yerleştirme amaçlarına da uygun hale getirilmesi gerekmektedir.
7. Ulusal Yıllık Gelişim Planı. Eğitim Bakanlığı eyaletler düzeydeki uygulama sonuçlarından hareketle Ulusal Yıllık Gelişim Planı hazırlayacaktır.

NCLB (2001) Yasasının bir diğer amacı, özellikle dezavantajlı ya da öğrenme güçlüğü çeken çocukların eğitim sistemindeki haklarının korunmasıdır. Hem eğitime ilişkin standartlar, hem de hiçbir çocuğun eğitim dışında kalmaması gerektiğine ilişkin yasa, okullara ilişkin yeni sorumluluk alanlarının tanımlanmasına ve alanlarda okulların performanslarını

geliştirmeye yönelik hem içten hem dıştan değerlendirilme gerektiren hesap verebilirlik temelli yeni bir denetim anlayışının doğmasına neden olmuştur (Janssens ve Amelssvoort, 2008; National High School Center, 2007).

Yasanın getirdiği bir başka uygulama da yasa, eyaletlerin daha çok sınav yapmasını, okulları geliştirmek için daha çok çaba sarf etmesini ve performansı düşük ya da başarısız okullara müdahale etmesini gerektirmektedir (Goertz ve Dufy, 2003; National High School Center, 2007).

Eyaletler düzeyindeki uygulamaların ortak noktası, öğrenciler için ortak akademik standartlar oluşturmaktır. Bu standartlara dayalı yenileşme hareketi, öğrenci performansını değerlendirme ve kısmen öğrenci kazanımlarını değerlendirmeyi kapsamaktadır. Değerlendirme her ne kadar eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olsa da, değerlendirmede kullanılan standartlar ve sonuçlara ilişkin hesap verme öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okullarının hayatında sınavların rolünün dramatik bir şekilde değişmesine neden olmuştur (Glaser ve Silver, 1994). Sınavlardan elde edilen sonuçları politikacılar öğrencilerin, okulların ve bölgelerin performansına ve ilerlemesine ilişkin veriler olarak kabul etmektedirler (Goertz ve Dufy, 2003).

NCLB ABD'de eğitimde hesap verebilirliği okul performanslarına dayandırmaktadır. Yasa, ABD'de okul performanslarının neye göre değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin anahtar rol oynamış (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000; Crundwell, 2005), bu doğrultuda okullar mevcut performanslarını rapor etmekle yükümlü kılınmıştır (NCLB, 2001, 115 STAT. 1446). Böylelikle ebeveynler ve diğer paydaşlar okullarının performansı hakkında elde ettikleri bilgiler doğrultusunda, okul yönetimine katılma ya da okul seçimi konularında bilgi sahibi olurken, ABD federal hükümet yasanın uygulanmasına ilişkin sert tedbirler almış, yerel yönetimler de okullarına sağladıkları fonları bu raporların sonuçlarına göre paylaşmaya başlamışlardır (Crundwell, 2005; National Centre for Educational Statistic, 2000).

NCLB Yasası özellikle 12. sınıfın sonuna kadar olan zorunlu eğitim düzeyinde devletin rolünü yeniden tanımlamakta, bütün çocuklar için kaliteli eğitim fırsatlarının adil ve eşit sağlanacağını güvence altına almakta; en

azından tüm çocukların ulusal eğitim standartlarına ulaşmaları için gerekli çabanın gösterilmesinin federal bir sorumluluk olduğunu bildirmektedir. NCLB Yasası ile gündeme gelen reform planının amacı beş temel ilke çerçevesinde ele alınıp tanımlanabilir (Lancaster-Lebanon Intermediate Unit 13 [IU13], <http://www.iu13.k12>):

1. Güçlü standartlar ve sonuçlar için hesap verebilirlik.
2. Artırılmış esneklik ve yerel kontrol.
3. Aşırı bürokrasiyi azaltma.
4. İşlevleri kanıtlanmış öğretim yöntemlerine odaklanma.
5. Ebeveynler için daha çok seçenek sunma.

Ana hatları beş ilke çerçevesinde ele alınan bu reform planı ile ilgili özel politikalar ve uygulama alanları şunlardır (Pennsylvania Department of Education [P.D.E], 2003, Akt: Güçlü ve Bayrakçı, 2004, The White House [W.H], 2003):

Başarı farkını kapatma. Bu reform planının en önemli hedeflerinden birisi eyaletler ve okullar arasındaki başarı farkının kapatılmasıdır. Bunun için ise öncelikle başarının objektif olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde başarı Eğitim İstatistikleri Merkezince izlenmekte gelişmeye ilişkin değerlendirmeler Ulusal Rapor (National Report Cards) olarak yayınlanmaktadır (Hombo, 2003). Bunun yanı sıra eyaletler kendi değerlendirme sistemlerini de aşağıdaki politikalar çerçevesinde oluşturacaklardır (The Office of the Under Secretary [TOUS], 2002, 7-9, 108, 110; Test FairTest The National Center for Fair and Open Testing, 2007) :

Sorumluluk ve Yüksek Standartlar, eyaletler, okul bölgeleri ve okullar tüm öğrencilerin (dezavantajlılar da dâhil) yüksek akademik standartlara kavuşmalarından sorumludurlar.

Yıllık Akademik Değerlendirme, yıllık sözel ve sayısal değerlendirmeler velilere çocuklarının okuldaki başarısı hakkında ve okulun çocuğunu ne kadar iyi yetiştirdiği hakkında bilgiler sağlayacaktır. Bununla birlikte, yıllık veriler okulun sürekli gelişebilmesi için tanımlayıcı bilgilerdir. Ulusal Rapor için 4 ve 8. sınıflar seviyesinde sözel ve sayısal alanlarda her eyaletten belli sayıda öğrenci belirlenerek, değerlendirilecektir.

Akademik başarısı düşük okullar, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, gerekli yıllık ilerlemeyi sağlayamayan okullar öncelikle yardım alacaklardır. Eğer okullar üç yıl üst üste yeterli yıllık ilerlemeyi sağlayamazlarsa, okulun öğrencileri başarısı yüksek kamu okullarına geçebileceklerdir.

Okumaya öncelik vererek okur- yazarlığı geliştirme. NCLB tüm çocuklara yüksek akademik başarı sağlama yönündeki ulusal çabalara yönelik sağlam ve önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Wenning, Herdman, Smith, 2002, 1; Akt: Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Temel hedeflerinden birisi ise İngilizcesi yeterli düzeyde olmayan çocuklara özel imkanlar sunmak ve okumayı erken yaşlarda ve iyi düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır (TOUS, 2002, 126):

Esnekliği artırmak, bürokrasiyi azaltmak. Eyalet düzeyinde eğitimden Eyalet Eğitim Bölümü sorumludur (California Department of Education [C.D.E], 2009). Federal hükümet, eyaletlere ve okul bölgelerine otonomi sağlayacak kadar esnek, buna karşılık hesap sorabilecek kadar güçlüdür (TOUS, 2002, 83). Bu doğrultuda okullar kendi eğitim-öğretim programlarını uygulayacak (Madde 1) ve uygulamalarında hem federal fonları hem de eyalet fonlarını nitelikli hizmet verebilmek için kullanabileceklerdir (Wenning, Herdman, Smith, McMahon, Washington, 2007).

Başarıyı ödüllendirip, başarısızlığa yaptırım uygulama. Her yıl okul yönetimleri Okul Hesap Verme Raporlarını (School Accountability Report Card) ilan etmekle yükümlüdür. Raporla öğrenci başarısına ilişkin son üç yılın sınav sonuçları (seviyelere göre okuma, yazma, aritmetik ve diğer akademik amaçları içeren değerlendirmeler, ortaöğretim düzeyine geçen öğrencilere uygulanan Akademik Yeterlilik Sınav sonuçları), okuldan ayrılma oranları, okuldan atılan öğrenci sayıları ve okulda ceza alan öğrenci sayıları, sınıf mevcutlarını düşürmek için yapılan uygulamaları içermektedir (Michigan Department of Education [M.D.E], 2003). Rapor ayrıca, mesleki gelişim programına katılanların sayılarını ve katılım sürelerini, çalışanlara mesleki gelişimi için yapılan uygulamaları, ilk yardım eğitimi almış öğretmen sayılarını (bu eğitimi almamış öğretmen sayılarını), kendi alanı dışında çalışan

öğretmen sayılarını içermektedir. Okul yönetimi bu raporları tüm velilere göndermekle yükümlüdür (Izumi ve Evers, 2002, 114).

Eyalet Eğitim Bölümleri tüm eyalet okullarından gelen noktaya ilişkin raporları değerlendirmekte ve bu raporlarla Eyalet Raporu hazırlamaktadır (M.D.E, 2003). Eyaletleri bunu yapmaya teşvik eden ve bir anlamda zorlayan ise şu politikalarıdır (TOUS, 2002, 10-11) :

Başarı farkını kapatmak için ödüller, başarı açığını kapatan ve öğrenci başarısını artıran eyaletler ödüllendirilecektir.

Başarısızlığın sonuçları, Eğitim Bakanlığı performans hedeflerini sağlayamayan eyaletlere yönetsel harcamalar için gönderdiği fonları kısma yetkisine sahiptir.

Bilinçli veli için seçenekleri artırma. NCLB veliler için çeşitli seçenekler sunmaktadır (C.D.E., 2003). Bunu ise şu yollarla yapacaktır (TOUS, 2002, 107, 109) :

Veliler için okul raporları, öğrenci başarısını okul-okul bildiren raporlar velilere iletilecek ve velilere bilinçli seçimler yapabilme imkânı tanınacaktır.

Sözleşmeli okullar (Charter Schools), sözleşmeli okullar desteklenecek, bunun için daha fazla fon ayrılacaktır.

Okulları daha güvenli yapma. Okul güvenliği ve disiplin sorunu ile ilgili tedbirler şu şekilde gerçekleştirilecektir (TOUS, 2002, 95):

Öğretmeni koruma, öğretmenler şiddete meyilli ve sürekli huzur bozan öğrencileri sınıftan gönderebilecek şekilde yetkilendirileceklerdir.

Okul emniyetini teşvik, okulların daha emniyetli olması için okullara daha çok fon sağlanacaktır.

Öğrencileri emniyetsiz okullardan kurtarma, sıkça suç işlenen okulların öğrencileri başka okullara geçebileceklerdir. Eyaletler bir okulun emniyetli olup olmadığını ailelere bildirmek zorundadır.

Karakter eğitimini destekler, karakter eğitimi için ek fonlar sağlanacaktır, eyaletler bunları öğretmenlerini bu konuda yetiştirmek için kullanacaklardır.

Öğretmen kalitesini artırma. Öğretmenler iyi bir eğitimin temel taşlarıdır. Ülkede öğretmenlere ilişkin politikalar daha çok onların seçimi ve görevleri süresince kendilerini yetiştirmelerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler “Eisenhower Mesleki Gelişim Programı”na katılmaya teşvik edilmektedir. Eyaletler merkezden sağlanan fonlarla gelişme programlarına katılan öğretmenleri maddi olarak destekleyebilmektedirler. Öğretmenin mesleki niteliklerini artırmak eyaletlerin sorumluluğundadır (US Department of Education [E.D.], 2008).

Öğretmenler için vergi indirim uygulamaları, öğretmenler sınıf harcamaları, kitaplar, okul gereçleri, mesleki gelişim programları ve diğer eğitim maliyetleri için vergi indiriminden yararlanabilirler (E.D., 2008).

Federal düzeyde uygulanan NCLB Yasasının yanı sıra ABD’de hem federal düzeyde hem de eyaletler düzeyinde bazen birbirinden farklı uygulamaları olan hesap verebilirlik sistemleri (programları) oluşturulmuştur. Federal düzeyde uygulamada olan hesap verebilirlik sistemi akademik standartları, ülke çapında uygulanan sınavları, elde edilen performanslara göre verilen ödülleri ve yaptırımları içermektedir (Evers ve Izumi, 2001). Başka bir ifade ile federal düzeyde hesap verebilirlik sistemi, öğrenciler, okullar ve bölgeler bağlamında uygulanan ortak performans göstergelerini içermektedir (Council of Chief State School Officer [CCSSO], 2005). Ülke çapında uygulanan bu sistem planlama ve çok yönlü gelişmeyi- eğitime ilişkin politikaları, değerlendirmeyi, veri sistemlerini, göstergelere ilişkin görüş birliğini, yıllık ilerlemeleri, ödülleri, yaptırımları, federal gereklilikleri, geliştirilmeye ihtiyaç duyan okullara ilişkin yapılabilecekleri; başka bir ifade ile okul gelişim planlarını içermektedir (W.H, 2003, EdSource Forum, 2001).

ABD’de kullanılan hesap verme sistemi günümüzde pek çok araştırmacı, eğitimci tarafından eleştirilmektedir. Aşağıda bu eleştirilere yer verilmiştir.

Sınav dayalı hesap verebilirlikle eşleşen okulları birbiri ile yarıştırmak, okulları önceden belirlenen bilgi standartlarına göre hesap verimlilik eğitimin performansını geliştirmek için harcanan çabaların son yıllarda merkezi haline gelmiştir. Ancak artan rekabet ve ferdiyetçilik okullar ve içinde buldukları toplumun sosyal sermayesini artırmak için gerekli değildir (Sahlberg, 2008). Tüm öğrencilerin öğrenmesine ilişkin merkezi yönetimlerin okulları daha hesap verebilir kılmak adına uyguladıkları izleme ve değerlendirme politikaları, hedeflenen amaca zarar veren eylemlere dönüşmüştür. Öğrenci başarısını sayılaştırmak amacıyla uygulanan merkezi sınavlar ve bu sınavlara ilişkin yanlış kabullenmeler sisteme fayda yerine zarar vermektedir. Yapılan sınavlar, okullaşmaya ilişkin gerçekleri basitleştirmekte, gücün demokratik kullanımını engellemekte, okullarda öğrenme gücünü çeken ya da dezavantajlı öğrencilere zarar vermekte, böylece aslında yasalarla idealleştirdiğimiz ve temel kural haline getirdiğimiz hiçbir çocuğun eğitim dışında kalmaması yönündeki idealimize rağmen yapılan sınavlar mevcut eşitsizliği artırmaktan, okullaşmayı önemsizleştirmekten ve halka verdiğimiz eğitimde kalite sözüne rağmen onları yanlış yönlendirmekten başka bir işe yaramamaktadır (Jones, 2008,143).

Daha çok sınav öğrencilerin bilgi toplumunun temeli olan yaratıcılık, yenileşmeyi içeren kavramsal öğrenmelerini sınırlandırmaktadır. Bu analizden yola çıkarak, eğitim politikaları dış talebe karşılık verebilmek için hesap verebilirlik adına okullar ve öğrenciler arasında yarışmayı değil, daha işbirlikçi çalışmayı sağlayan yeni ve daha zeki bir forma dönüştürülmelidir (Sahlberg, 2008).

Hesap verebilirlik bilgi toplumu ve okulları için paradoks yaratmaktadır: Öğretmenler öğrencilerine daha çok öğretmeye çalışmakta, ancak öğrenciler öğretmenlerinin bu çabalarına karşılık daha az öğrenmektedir. Daha çok öğretmeye talep çeşitli kaynaklardan gelmekte, bunlardan en önemlisi okullarından, bilgiye dayalı küreselleşen dünyaya öğrencileri hazırlamalarını bekleyenlerden gelmektedir. Buna bağlı olarak eğitimi değiştirme yönündeki toplumsal çabalar eğitim sistemini anlamak ve performansını geliştirmek için harcanmalıdır (Carnoy, 2003, 5; OECD, 2007).

Öğrencilere kişisel ve sosyal gelişimleri için deneyim kazandırmak okullaşmanın en önemli sonucudur. Öğrendikleri, politik normları hoşnut etmek yerine, çocukların ailelerini, toplumlarını ve uluslarını memnun etmelidir. Ancak dünyanın pek çok yerindeki uygulamaları ile eğitimde hesap verme okulları eğitim ve öğretimlerini geliştirmek için sonuçlarla hesap verme sistemleri ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum okulları öğrencilerin sıkıldığı yerler haline getirmiştir. Çünkü sınavlara hazırlanan öğrenciler üretken öğrenemezler. Buda onların öğrenmeyi istemelerini, öğrenmeye ihtiyaç ve merak duymalarının engellendiğini gösterir (Sahlberg, 2008). Tüm bunlardan araştırmacın elde ettiği sonuç, standartlara ve sınavlara dayalı hesap vermenin bilgi toplumunun ihtiyacı olana üretken öğrenmeyi engellediğidir.

Kanada'da Eğitimde Hesap Verebilirlik

Federal parlamenter demokrasi ve anayasal monarşi ile yönetilen Kanada bir federasyondur ve yönetim eyalet hükümetleriyle federal hükümet arasında güçlerin ayrılması ilkesine dayanır. Eğitim, Kanada Anayasası kapsamında eyaletlerin sorumluluğundadır, bu nedenle eyaletlerdeki eğitim sistemleri arasında farklılıklar vardır (Kanada Yönetim).

ABD'de NCLB Yasası uygulamalarına benzer bir uygulama dört yönüyle Kanada'da da uygulanmaktadır. Dikkatli incelemeler ve gün geçtikçe artan baskı Kanada'da eğitimde hesap vermeye ilişkin ilgiyi artırmıştır. Pek çok kişi Kanada eğitim sisteminin Kanada toplumunun bugünkü eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadığının ve okulların başarısız olduğunun farkındadır (Earl, 1999; Hepburn, 1999). Bu doğrultuda pek çok politikacı ve politik parti Kanada eğitim sisteminin ve okulların hesap verebilirliğini tartışmaya başlamıştır. Bunun sonucunda hem üst düzey yöneticiler, hem aileler devlet okullarının kalitesini tartışmaya ve standartların yükseltilmesi ve hesap verebilirliği ile ilgilenmeye başlamışlardır. Ancak hem politikacıların hem de kamuoyunun hesap verebilirliğe ilişkin bu artan ilgisine rağmen eğitimde hesap verebilirliği hem tanımlamak hem de ölçmek oldukça karmaşık bir durumdur (Wickstrom, 1999). Yaşanan temel sorun öncelikle eğitimde kalitenin ne olduğu ve de Kanada'da öğrenci ve okulların başarı standartlarını ne derecede gerçekleştirdiklerine ilişkin yapılması gereken ölçmede,

kullanılacak araç sorunudur (Stone, 1999, Volante, 2004). Miles ve Lee (2002) yapılacak çok yönlü değerlendirme programlarının sorunun çözümü olacağını dile getirmektedirler. Tıpkı ABD’de olduğu gibi Kanada’da da yapılacak çok yönlü sınavların okulların başarısını ve hesap verebilirliğini artıracığı ileri sürülmektedir (Phelps, 2005). Şu anda Kanada’nın 10 vilayetinden dokuzunda öğrencilerin akademik başarısını ölçen çok yönlü puan sistemleri kullanılmaktadır. Pek çok vilayete de okulların etkiliği bu değerlendirme sistemi sonuçlarına göre yapılmaktadır. Kanada’da ABD’de olduğu gibi genel bir değerlendirme sistemi, birörneklilik yoktur; her vilayet kendi değerlendirme aracını kendi geliştirmiş durumdadır. Ama genel manada ilköğretim okullarında değerlendirme öğrenci başarı düzeyi ile; ortaöğretime geçiş oranları, mezuniyet oranları ve iş bulma oranlarına göre yapılmaktadır (Crundwell, 2005).

Kanada eğitim sisteminde hesap verebilirliği ilişkin uygulamada karşılaşılan bir başka durum da sınav sonuçlarının hem her öğrenci hem de her okul için ayrı ayrı ilan edilmesidir. Earl’e (1999) göre, başarı durumunun hem öğrenciler hem de okullar bağlamında ilan edilmesi nesneliği ve doğruluğu sağlayacak; öğrencilerin, okulların ve öğretmenlerin etkililiğine ilişkin somut veriler sağlayacaktır. Ancak sık sık karşılaşıldığı gibi istatistikî verilerin suiistimal edilmesi, ya da yanlış değerlendirilmesi de mümkündür. Simner (2000) yapılan değerlendirme sonuçlarının (bu sonuçlar ayrıntılı istatistiksel verileri kapsamaktadır) kamuoyu ile paylaşılmasının özellikle raporlamadan kaynaklanan çeşitli olumsuz sonuçlara neden olacağını bildirmektedir. Earl (1999) de bu sonuçların basitleştirilerek kamuoyuna sunulmasında başarıya ilişkin önemli ayrıntıların kaçırılabilceğini dile getirmektedir.

Hesap verebilirliğin ABD ve Kanada uygulamalarında benzer bir diğer yönü de değerlendirmelerin psikometrik yönüdür. Kanada da uygulanan testler geçerlilik ve güvenilirlikten yoksun ve çoğunlukla geliştirilmiş ve kabul görmüş sınav standartlarından ve psikometrik özelliklerden uzaktır (Raham, 1999; Miles ve Lee, 2002). Cizek (2005) hesap verebilirliğin yalnızca büyük kapsamlı değerlendirmeleri kapsadığını ve değerlendirme sonuçlarının eğitim politikalarını ve eğitim-öğretim programlarını etkilediğini dile getirmektedir.

Birleşik Krallık'ta Eğitimde Hesap Verebilirlik

Birleşik Krallık'ta (BK), "Her Çocuk Önemlidir" (Every Child Matters [ECM]) Yasası 2004 yılında yürürlüğe girmiştir ve doğumdan 19 yaşına kadar olan çocukları kapsamaktadır. 2007 yılında Yasanın kapsamı "Çocuklar Planı" (Children's Plan) ile geliştirilmiştir. Kişisel gelişim ve gönence bağlı olarak okullardan, ECM yasası gereği aşağıda belirtilenleri öğrencilere sağlamaları beklenmektedir (Department for Education);

- Sağlıklı olma,
- Güvende olma,
- Eğlenme ve başarma,
- Olumlu katkı sağlama,
- Ekonomik gönence sağlama.

Bu bağlamda okullardan durumlarını sürekli gözden geçirmeleri ve mevcut durumlarını sürekli geliştirmeleri istenmektedir.

ECM Yasası ve 1993 yılında BK'de okulların kalite kontrolünün yapılması amacıyla kurulan Eğitimde Standartlar Dairesinin (**Office for Standards in Education [Ofsted]**) yayınladığı ölçütler, okullarda, bilinmesi ya da tespit edilmesi gereken öğrenci başarısına ilişkin verilerin incelenebilmesine, müzakere edebilmesine, anormalliklerin tespit edebilmesine ve böylece müdahale edilmesine ilişkin öncelikli alanların belirlenebilmesine olanak sağlamaktadır. Majestelerinin müfettişlerince düzenlenen denetimler, İngiliz okullarında okulların ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde temel güç haline gelmiştir. Yıllar içinde Ofsted'in sağladığı hesap verebilirliğe dayalı denetim mekanizması ile iç ve dış denetim arasında denge kurulmasına çalışılmıştır (Earley, Fidler ve Ouston, 1996, Akt: Davies ve Rudd, 2001).

Ofsted'in hazırladığı okul değerlendirme çatısı temelde şu üç bölümden oluşmaktadır: Öz-değerlendirme; gerekçeler; yasalara, yönetmeliklere uyum (Brighouse ve Woods, 2008,129-130). 1996 yılından sonra okulların denetiminde kullanılan bu yeni yapı ile okullar, kendi kendilerini

değerlendirebilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerini görebilecekleri, elde ettikleri bulguları raporlaştırabilecekleri ve bu yolla Majestelerinin müfettişlerinin yapacağı denetime veri sağlayabilecekleri bir yapıya kavuşmuşlardır (Earley, Fidler ve Ouston, 1996, Akt: Davies ve Rudd, 2001).

BK'de Ofsted'in okulların denetimi ile ilgili yeni yaklaşımı ile (Ofsted, 2004);

- Okullar tarafından sağlanan eğitimin kalitesi,
- Öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarının karşılanma durumu,
- Eğitim standartlarının başarılanma durumu,
- Liderlik ve yönetimin kalitesi, finansal kaynakların verimli kullanılması,
- Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimleri,
- Öğrenci gönençlerinin artırılmasında okulun katkısı,

bağlamlarında okulların denetlenmesi ön görülmektedir.

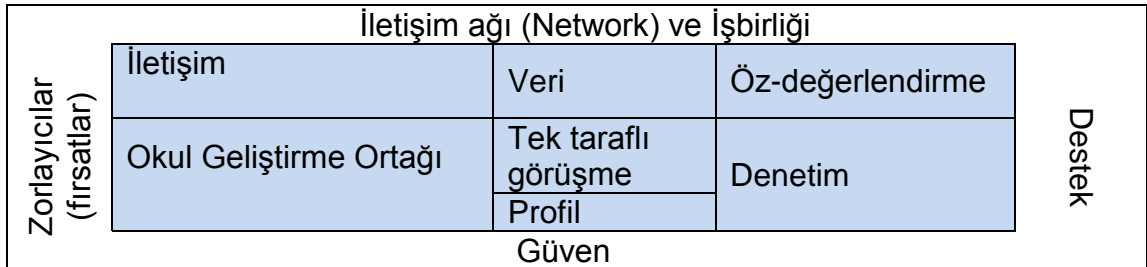
Ülkede eğitimin denetimine ilişkin bu yeni yaklaşımla okullarda öz-değerlendirme etkinlikleri okulların geliştirilmesinde temel etkinlik haline gelmiştir. Ancak, okul denetimi ile öz-değerlendirme aynı değildir. Bu nedenle pek çok okul ve yerel eğitim otoriteleri, Ofsted'in sağladığı kalite güvencesi ölçütlerini (örneğin Toplam Kalite Yönetimi İngiliz Standartları Göstergeleri BS 5750) Ofsted denetimlerine hazırlanırken kullanmakta, ancak öz-değerlendirme yaparken Joan MacBeath'in 1999'da yayınlanan etkileyici çalışması "Okullar Kendileri için Konuşmalı"da (Schools Must Speak for Themselves) yer alan önerileri takip etmektedirler (Rudd ve Davies, 2000).

BK'de okulların denetiminde kullanılan ve iç değerlendirme mekanizmasının bir kısmını oluşturan Ofsted'in değerlendirme planı ve öz-değerlendirme çerçevesi, okullarda öz-değerlendirme yapmaya yardımcıdır. Ancak bunların her ikisi de öz-değerlendirme süreci boyunca elde edilen verilerin kaydedilmesini, özetlenmesini sağlarlar. Bu bağlamda okullar (Brighthouse ve Woods, 2008,129);

- Tüm standartları gerçekleştirme durumlarını,
- Gerçekleştirme durumunun kız-erkek, özel ihtiyaçları olan öğrencilere (öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, engelliler, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, himaye altındaki çocuklar) göre durumlarını,
- Zaman içinde her bir öğrenci ve gruplar açısından ilerleme durumlarını,

içeren belge ve kayıtları Ofsted denetimleri için hazırlarlar. Ofsted denetimcileri ise ellerindeki bu verilerle Okul Denetim Raporlarını hazırlamakta ve bu raporlar yayınlamaktadır.

MacBeath'e (2006, 6) göre, denetim tanımlama değil, muhakeme etmedir. Eğitime ilişkin merkezi yönetim ile okullar arasında kurulan ve yeniliklere işaret eden ilişkiyi MacBeath (2006, 3) Şekil 4'deki gibi somutlaştırmakta, kurulan bu ilişkinin yedi bileşeninin olduğunu ifade etmektedir. Bu bileşenler öz-değerlendirme, veri, denetim, okul profili, okul geliştirme ortağı, iletişim ve tek taraflı görüşmedir (okul tarafından hazırlanan okul planının toplum, paydaşlar ya da yerel otoritelerin görüşlerinin alınması ve tekrar şekillendirilmesi için sunulmasıdır).



Şekil 4: Okullarla Merkezi Yönetim Arasında Kurulan İlişkinin Yedi Bileşeni
Kaynak: MacBeath, J.,2006, 3

Okul ile merkezi yönetim arasında kurulan yeni ilişkide, merkezden yönlendirilen talepler ve okulda şekillenen beklentiler zorlayıcı olsa da karşılıklı güven ve destek bu zorlayıcıları fırsata dönüştürmektedir. MacBeath Ofsted'in yaklaşımından farklı olarak, denetimde (MacBeath'e, 2006, 6),

- Yetiştirme, bakım ve diğer hizmetlerin etkililiği,
- Hedefler, nitelikler, potansiyel ve önceki başarıya göre ilerleme, çalışma alanına ilişkin beceri kazandırma durumu,

- Değerlendirme, planlama ve öğrenmenin gelişmesi için yapılanlar, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve ailelerin ihtiyaçlarını gözetme durumu,
- Öğrenen ihtiyaçları ve potansiyelleri ile ilişkilendirilebilecek program ve etkinlikler,
- Öğrenci güvenliği, sağlığı, kişisel gelişimini destekleyen yönlendirme ve destek,
- Performans yönetimi, fırsat eşitliği ve ayrımcılığı önleyen liderlik ve yönetim ve onların sorumluluklarına odaklanılmalıdır.

BK'de öz-değerlendirme, Ofsted'in denetimi ile birlikte okullarda standartların geliştirilmesi ve başarının izlenmesinde kullanılan genel araçtır (Rudd ve Davies, 2000). Öz-değerlendirme (self-evaluation) teoride okulların kendileri için konuşmalarını sağlayan, neyin önemli olduğunun belirlenmesi, neyin ölçülmesinin gerektiğini gösteren elde edilen saptamaların paylaşıldığı bir süreçtir. Öz-değerlendirme okulların kendilerini bilmelerini ve kendi hikâyelerini kendi anlatımları ile dile getirebilmelerini sağlar (MacBeath, 1999, 2). Teoride öz-değerlendirme, sürekli, okulda ya da sınıfta günbegün yapılanlarla sınırlandırılmayacak, bilgi sağlayan ve kanıtlara dayalı olarak okula ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin olduğu gibi değerlendirilmesidir. Ancak uygulamada öz-değerlendirmeye ilişkin bu temel varsayımlar biraz farklılık gösterebilir. Bunun nedeni okulların kendi kendilerini neye göre değerlendirecekleri konusunda okulların farklılıklarını göz önünde bulunduran ve okulların farklı ihtiyaçlarını aynı anda karşılayan tek bir öz-değerlendirme formunun olamamasıdır (MacBeath, 2006, 3).

Çoğunlukla Avrupa, Asya-Pasifik ülkelerinde ve özellikle BK okullarında kullanılan öz-değerlendirmede uygulamada şunlara dikkat edilmelidir (MacBeath, 2006, 58),

1. Öz-değerlendirme, okulların öğrencilere ne ölçüde iyi hizmet verdiklerine ve okul gelişimi için belirledikleri önceliklere dayandırılır.
2. Güçlü öz-değerlendirme, okulun günbegün uygulamalarında saklıdır.

3. Etkili öz-değerlendirmede öğrenme, başarı ve gelişime ilişkin sorular sormalı ve bu soruları cevaplamak için kanıtlardan yararlanılmalıdır.
4. Öz-değerlendirmede okul ve öğrencilerin performansına ilişkin karşılaştırmalar, en iyi okullarla yapılmalıdır.
5. Öz-değerlendirmenin her aşamasında personelin, öğrencilerin, ailelerin ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanılmalıdır.
6. Öz-değerlendirme, öğrencilerin değerlendirilmesi ve personel geliştirme için oluşturulan okul bilgi yönetim sisteminin tamamlayıcısıdır.
7. Öz-değerlendirme, eylemlere rehberlik etmelidir.

Bu yönerge doğrultusunda MacBeath (1999, 78) öz-değerlendirmenin kapsamı gerekenleri on maddede toplamaktadır. Bunlar, (1) Okul iklimi, (2) İlişkiler, (3) Sınıf iklimi, (4) Öğrenmenin desteklenmesi, (5) Öğretimin desteklenmesi, (6) Zaman ve kaynaklar, (7) Örgütlenme ve iletişim, (8) Öz varlık, (9) Başarının doğrulanması, (10) Ev-okul bağlantılarıdır. Bu bileşenlerin tümü değerlendirme etkinliklerinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Öz -değerlendirmede öncelikle cevaplanması gereken soru; “okullar niçin öz-değerlendirme yapmalıdır?” ile birlikte temel üç soruya “ne” “nasıl” ve “kim” sorularına cevap bulunmasıdır (Brighthouse ve Woods, 2008, 128) .

Yapılan alanyazın taramalarında “öz-değerlendirme” (self-evaluation) ile “self-assessment” kavramlarının birbirine benzer hatta aynı anlamda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak “assessment” Türkçe karşılığında yine değerlendirme olarak alınmaktadır- BK’de öğrenciye bilgi, beceri, tutum edindirmek için kullanılan summative (düzey belirleyici) ve formative (biçimlendirici) değerlendirmeler (ölçümler) için kullanılmaktadır. “Evaluation” ise eleştireldir. Uygulanan hangi işlemin -örneğin değerlendirmenin- daha etkili olduğuna ilişkin hüküm verilebilmesini sağlar. Evaluation hem düzey belirleyici hem de biçimlendiricidir. Bir başka karmaşa yaratan kelimedeki “self-review”dur. “Re-view” tekrar bakma anlamındadır; seçilen alanda derinlemesine değil yüzeysel (scanning indicators) bakış açısı kazandırır (MacBeath, 2006, 56-70). Kavramların kesiştiği nokta ise öz-değerlendirme sürecinin hem öğrenci verilerinden hem de okulla ilişkin yapılan inceleme verilerden yararlanmasıdır. Ne self-assessment ne de self-review’un mevcut verilerin yorumlanmasına ilişkin bir işlevi yokken, öz-değerlendirme mevcut verilere dayalı eleştirel bir bakış açısı kazandırması nedeniyle okulun geliştirilmesine katkı sağladığı/sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullar öz-değerlendirme yapmalıdırlar. Çünkü okullarda gelişme bağlamında merkezi denetim mekanizmalarının işlevselliği kısıtlıdır. Öğrenenler açısından en iyi eğitimin sunulabilmesi için okul çalışanlarının ve okul yöneticilerinin okulun bunu ne ölçüde sunduğunu, gerekli uygulamaların yapılıp yapılmadığı ve iyi bir eğitim sağlamak amacıyla sürdürülen tüm etkinliklerin geliştirilip geliştirilmediği sürekli değerlendirmelidir. Bu doğrultuda öz-değerlendirme ile okullar, gelişim süreçlerinin ön koşulu olan tek, bütüncül gelişim planı oluşturabilmekte, plan okul gelişimi için gerekli işlere yol haritası olmaktadır (Brighthouse ve Woods, 2008, 128).

Okul gelişimine ilişkin bir diğer önemli soru da bunun “nasıl” yapılacağı ve sürecin “kim/kimleri” kapsayacağıdır. En iyi okulların bunu nasıl gerçekleştirebileceklerine ilişkin basit, anlaşılır, günlük işlerine yansıttıkları uygulamada pratik yöntemleri vardır. İyi yapılmış bir öz-değerlendirme idealar ve anekdotlar yerine, sağlam kanıtlar sunmaktadır. Bu bağlamda okul, kanıtları toplar, analiz eder ve değerlendirir. Bu amaçla (Brighthouse ve Woods, 2008, 131),

- Mevcut başarı verilerinin ve zaman içindeki eğilimin incelenmesi,
- Her öğrencinin başarısı ve gelişimine ilişkin sonuçların izlenmesi,
- Okula ilişkin başarı, öğrenci devamlılığı, okuldan ayrılma oranları, personelin ve finansmana ilişkin sonuçların benzer okullarla kıyaslanması,
- Öğrenenlerin kişisel gelişimine, sunulan hizmetlerin öğrenmeye ne ölçüde katkı sağladığının ve öğrenen gönençlerine ilişkin hizmetlerin niteliğinin değerlendirilmesi,
- Öğretimin gözlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Öğrenenlerin, ailelerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların okul provizyonunun niteliğine ilişkin görüşlerinin ve algılarının toplanması,
- Gözlemci grupların, kıdemli personelin, yöneticilerin izlenim sonuçlarının kullanılması,

- Diğer okulların dış denetim raporlarının, yerel eğitim yönetimlerinin, çeşitli eğitim otoritelerinin (müzakereciler, eğitim uzmanları v.s) başvurma,
- Eğitime ilişkin standartların, sunulan eğitim hizmetinin kalitesinin yöneticilerle birlikte değerlendirilmesi, deneyim ve kanaatlerin ortaya konulması,

öz-değerlendirme sürecinin içeriğini yansıtmaktadır.

Bugün BK'de okullar, öğrenci ve ailelerin görüşlerini almak üzere ölçeklerden, görüşmelerden yararlanmakta bu doğrultuda toplantılar düzenlemektedirler. Ülke okullarında mevcut öz-değerlendirme ile, performans verilerini, eğitim öğretim kalitesini, ECM çıktılarını, okul örgüt ve yönetimini kapsayacak şekilde düzenlemektedirler (Brighthouse ve Woods, 2008, 132).

Brighthouse ve Woods'a göre (2008, 131), etkili öz-değerlendirme yapılabilmesi için pek çok yaklaşım söz konusudur. İyi okullar bu yaklaşımlardan sadece birini değil pek çoğunu birlikte kullanmaktadırlar (Brighthouse ve Woods, 2008, 132-133).

Paydaş yaklaşımı, bu yaklaşımda okulun hizmet verdiği öğrenciler, aileler, personel ve diğer okul toplumunun görüşlerine yer verilir ve bu görüşlerin ne sıklıkla okuldaki uygulamalara yansıtıldığı gözlemlenir. Bunun da ötesinde bu uygulamaları bazı okullar vatandaşlık eğitim-öğretim programının bir parçası olarak kabul etmekte ve sonuçları öz-değerlendirmelerinde göstermektedirler.

Kontrol listeleri/denetim yaklaşımı, bu bağlamda okullar kendi ürettikleri ya da merkezi organlarca üretilen (Bölge, Ofsted, Department of Children, School and Families [DfES]) ölçekleri kullanmakta, okulun güçlü ve zayıf yönleri okul gelişiminin önceliklerini oluşturmaktadır. Bunun en çok bilinen örneği okullarda yapılan mali denetimdir. Ya da ECM Yasasının gereklilikleridir.

Dış inceleme (denetim) yaklaşımı, okullar okulda yapılan çalışmalar, okul gelişimine ilişkin çıkmazları olduğunda ya da öneri almak için, yeterli

deneyimleri olmadığında ya da provizyonların geçerliliğine ilişkin şüpheye düştüklerinde okul dışından uzmanlardan (müzakereci, üniversite öğretim görevleri, araştırmacılar) faydalanmaktadır.

Performans yönetimi yaklaşımı, okulları yönetim sisteminin bir parçası olması gereken sistemden elde edilen sonuçlar yalnızca personelin çalışmalarının yıllık değerlendirilmesi için değil aynı zamanda okulda sunulan eğitim öğretimin değerlendirilmesi için kullanılmaktadır.

Kıyaslama (benchmarking) yaklaşımı, okulu performansı diğer okullarla karşılaştırılır. Kıyaslamada okullar kendilerinden daha başarılı okullarla kıyaslanmaktadır. Bu, okullar arasında daha yansıtıcı diyalogların (reflective dialogue) kurulabilmesini teşvik etmektedir.

Örnek olay incelemesi/eylem araştırması yaklaşımı, bu yaklaşımda okulun gelişme ve yenileşme kapasitesi objektif ve uygulamalara dayandırılarak belirlenmektedir. Okulların elde ettiği sonuçlar yayınlanabilmekte ya da sadece okul içinde paylaşılmaktadır. Okullarca öz-değerlendirmede kullanılan bu yaklaşım diğer yaklaşımlara göre daha az kullanılsa da okullara üstün özellikler kazandırmaktadır.

Böylece, Ülkede okul toplumları öz-değerlendirme ile (Brighthouse ve Woods, 2008, 134).

- Kanıt toplama ve harmanlama,
 - Sebep ve çözümleri analiz etme,
 - Provizyonlar yapma ve bu bağlamda birlikte öğrenme,
 - Daha iyi ve yeni uygulamalar için eylemleri planlama,
 - Değişim kapasitesi sağlama,
 - Değerlendirmeler için müzakerecilerden yararlanmayı,
- öğrenmiş/öğrenmektedir.

Sonuç olarak BK'de okullar elde ettikleri kanıtları mevcut politikalar bağlamında değerlendirebilmeyi ve değerlendirme sonuçlarında yola çıkarak

okulda sürekli değişme ve gelişmeyi sağlamaya çalışmaktadır. CAT diye adlandırılan bu süreç teşvik etme (**C**onsolidating), düzeltme (**A**djusting), tamamen dönüştürme (**T**otally transforming) sürecidir (Harmon ve Walker, 1995) .

Hesap verebilirlik ile ilgili BK uygulamaları değerlendirildiğinde BK'deki uygulamaların ABD'deki uygulamalardan bir hayli farklı olduğu anlaşılmaktadır. ABD'de “yeterli girdi sağladığımızda –okullara yeterli maddi kaynak sağlama, gerçekleştirmeleri gereken açık standartları belirleme-, istediğimiz sonuçları –sadece öğrenci sınav başarısı ve standartları gerçekleştirme- elde ederiz” mantığı yerine, okulu sistemin öznesi kabul eden, onu kendi anlatımlarıyla dinleyen, anlamaya çalışan ve ihtiyaçları doğrultusunda okula yardım sağlayan bir zihniyetin geliştirildiği anlaşılmaktadır. Hatta BK'de Ofsted'in okulların denetimindeki yeni yaklaşımı “kısa” (ülkede Ofsted'in okul denetimi iki günü geçmemektedir), “ani” (Ofsted okulları kendi hazırladıkları öz-değerlendirme raporları üzerinden denetlemektedir) ve “küçük” kelimeleri ile açıklanmaktadır (MacBeath, 2006, 4).

Avustralya'da Eğitimde Hesap Verebilirlik

Federal parlamenter demokrasiyle yönetilen Avustralya altı eyalet ve iki büyük bölgeden oluşmaktadır. Buna ek olarak kıta çevresindeki bazı adalar üzerinde bulunan yedi bölge de Avustralya'ya bağlıdır. Avustralya üç seviyeli hükümete sahiptir; Federal, Eyalet ve Yerel Yönetim. Ülkede Eyalet Yönetimi eğitimin yönetiminden sorumludur (Avustralya).

Ülkede eğitimde hesap verebilirlik ilgili yasa 2004 yılında yürürlüğe giren ve 2005 yılında yeniden düzenlenen 2001 yılında yürürlüğe giren İlköğretim ve Ortaöğretim Yardımı (2001) yasasına dayanan Okullar Yardımı (Schools Assistance : Learning Together-Achievement Through Choice and Opportunity, 2004/2005) Yasasıdır. Yasayla gelen düzenleme sekiz ana başlık altında toplanan uygulamaları içermektedir (Australian Government Department of Education [AGDE], 2004).

1. *Ulusal düzeyde uygulanan ortak sınavlar*, öğrencilerin okuma, yazma, heceleme ve aritmetik bilgi ve becerisini ölçmeye dayalı olarak hazırlanan ve tüm kayıtlı öğrencilerin girmekle yükümlü oldukları 3,5,7 ve 9. sınıflarda uygulanan sınavlardır. Ulusal Değerlendirme Programı- Okur Yazarlık Testi (NAPLAN) olarak isimlendirilen bu sınavda okuma, yazma, dil kuralları (heceleme, dil bilgisi, noktalama işaretleri), aritmetik (sayıları etkili kullanma, uzay geometrisi ve ölçme) bilgisi ölçülmekte ve elde edilen sonuçlar her öğrenci için eğitim-öğretim gördüğü okulca rapor edilip ilan edilecektir (Ministerial Council on Education Employment, Training Youth Affairs [MCEETYA], 2009).
2. *Ulusal kıyaslamalar*, okul yönetiminin okullar için belirlenen performans hedeflerine ulaşmaları ve bunu rapor etmeleri gerektiğinden, ulusal okuma yazma göstergeleri ilgili yasaya uygun olarak göstergeler MCEETYA tarafından düzenlenmiş ve seviyelere göre alt sınırlar (3, 5 ve 7. sınıflar için en alt sınırlar belirlenmiştir ancak 9. sınıflar için henüz düzenleme tamamlanamamıştır) tespit edilmiştir (Benchmarks Home Page, 2009).
3. *Ulusal standartlar*, MCEETYA tarafından belirlenen standartların üstünde kalan öğrenci yüzdesi başarıyı ifade etmektedir. Ülkede MCEETYA dışında, 15 yaş grubunun PISA sonuçları, fen bilimleri için "Ulusal Değerlendirme Programı- Fen Bilimleri Ölçütleri" izlenmektedir Ancak ülkede Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) ve Vatandaşlık için henüz ulusal standartlar belirlenmemiştir. İlerde TIMSS ile ilişkili standartların kullanılacağı düşünülmektedir (AGDE, 2004).
4. *Performans hedefleri*, Ülkede her eğitim seviyesindeki öğrencinin kendi yaş seviyesi için uygun görülen standartları yakalaması istenmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler bu hedeflerin dışında bırakılmıştır.
5. *Performans ölçütleri*, İngilizce okur-yazarlık, aritmetik/matematik, fen, (vatandaşlık, bilgi ve iletişim teknolojileri), mesleki eğitim için ilgili yasada belirtilen ölçütler kullanılmaktadır.
6. *Performans bilgileri*, okul yönetimleri performansla ilişkin raporları hazırlamakla yükümlüdürler. Öğrencilere ilişkin okuma yazma, matematik/aritmetik, ICT, vatandaşlık için yapılan tüm değerlendirmeler

öğrencilerin cinsiyeti, yerli/yabancı olmaları, sosyo-ekonomik durumları, dil geçmişleri ve yaşadıkları yöreyle birlikte sunulur.

7. *Öğrenci raporları*, okullar tüm öğrencilerinin ailelerine öğrencinin kendi yaş grubu ile karşılaştırmalı olarak öğrencinin başarısını ve ilerlemesini gösteren performans değerlendirmelerini rapor etmekle yükümlüdür. Ancak her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanan bu raporlar öğrencinin kişisel alanını korumak adına kamu ile paylaşılmaz.
8. *Okula ilişkin performans bilgileri*, kamuya ilan edilmesi gereken bu bilgiler öğrenci devamlılığını, çalışan devamlılığını, çalışanın okuldaki görev süresini, öğretmen niteliklerini, öğretmenin geliştirilmesi için yapılan harcamaları, ulusal ölçütler doğrultusunda 3,5,7, ve 9. sınıflardaki öğrencilerden yüzde kaçının başarılı olduğunu, bir önceki eğitim-öğretim yılına göre başarıda ki yüzdelik değişmeyi (yani, katma değeri), 9. sınıf öğrencilerinin standart değerlendirme sonuçlarını, 12. sınıfta ortalama kaç öğrencinin mesleki eğitime devam ettiğini, 9. sınıfta kayıtlı öğrencilerden yüzde kaçının 12. sınıfa kadar devam ettiğini, okul hedeflerini, aile, öğrenci ve öğretmen memnuniyet sonuçlarını içermesi gerekmektedir.

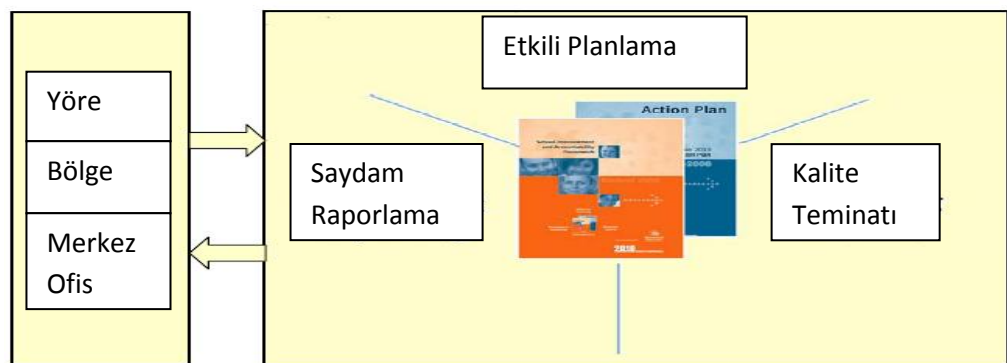
Ülkede eğitimde hesap verebilirlik okul geliştirme bağlamında değerlendirildiğinde, devlet okullarından üç ana öğenin geliştirilmesi beklenmektedir. Öğrenci başarısının, öğrenci gönençlerinin (öğrenci sağlığı, güvenliği, okula devam) ve bir üst öğretim kurumuna yöneltmelerin başarıyla sağlanması. Okul Hesap Verebilirliği Gelişim Çerçevesi (State Government Victoria Department of Education Early Childhood Development, 2011), şöyle belirtilebilir:

1. Öz-değerlendirme ile başlayan iç denetimle, okullun gelişimine ilişkin değerlendirme yapılabilmekte, ilerleme geliştirilen amaç ve hedefler doğrultusunda ölçülebilmekte, değerlendirilebilmektedir.
2. Dört yıllık okul stratejik planları ve yıllık uygulama planları ile okul gelişimi planlanmaktadır.

3. Okul performans göstergelerine ilişkin hazırlanan okul performans raporları ve diğer başarılar okul raporları ile okul toplumu ile paylaşılmaktadır.
4. Risk yönetimi ve yönetmeliklere uyum ve politikalar elektronik ortamda yayınlanan okul kontrol listeleri ile sağlanır.

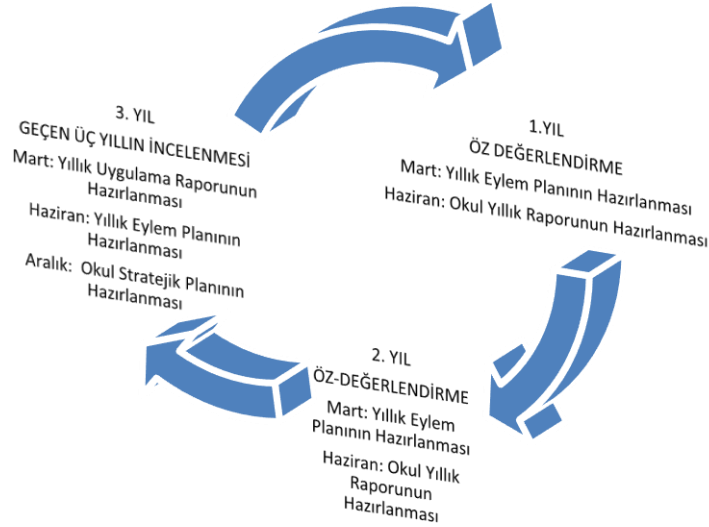
Bu bileşenler soyut ve birbirinden bağımsız görevler değildir. Bileşenler iyi yönetimin ya da iyi yönetme niyetinin ana bileşenleri olup, planlama ve raporlama süreçleri ile özdeşleşen, okul geliştirme çabalarının bir parçasıdır (Gamage, 2009). Bununla birlikte okul planlama, performans ilkeleri ve gelişim planı arasında sıkı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda içeriği ve yaptırımları özetlenmeye çalışılan yasa doğrultusunda eyalet hükümeti okullardan, okul gelişimine ve hesap verebilirliğe yönelik stratejik bir plan yapmaları gerektirdiğini bildirmiş bu doğrultuda her eyalet kendi bölgelerindeki okullarını geliştirmek üzere her bölge ve her eyalet "Okul Gelişimi ve Hesap Verebilirlik" başlıklı stratejik planlar hazırlamışlardır. Bölge planları eyaletlerde hazırlanacak planların çerçevesini oluşturmaktadır. Aşağıda Batı Avustralya Eğitim Öğretim Bölümü Queensland Bölgesinin hazırladığı stratejik planın içeriği bulunmaktadır. Bu plan bölgedeki eyaletlerde ve bu eyaletlerde ki okullarda hazırlanan (ya da hazırlanacak) planların çerçevesi oluşturulmaktadır. Hazırlanan planın (Şekil 5) üç ana bileşeni vardır. Bu bileşenler, etkili planlama, saydam raporlama ve kalite teminatıdır (Queensland Government of Education Department and Training [QGDET], 2009).



Şekil 5. Queensland Bölgesi Okul Gelişimi ve Hesap Verme Çerçevesi
Kaynak: Queensland Government Department of Education and Training, 2009.

Etkili planlama. Bu başlık altında bölgede eğitime ilişkin vizyon, değerler, bölge okullarında okul gelişimi ve hesap verebilirliği içerecek şekilde hazırlanması istenen stratejik planların amaçları ve süreleri bildirilmektedir. Buna göre bölgenin eğitime ilişkin vizyonu “zeki becerikli ve yaratıcı bir Queensland” oluşturmaktır. Bölge okullarından üç yılın sonunda okul stratejik planlarını hazırlamaları istenmektedir (Şekil 6) (QGDET, 2009).



Şekil 6. Stratejik Plan Hazırlama Yönergesi

Kaynak: Queensland Government Department of Education and Training, 2009.

Bölgede uygulanan yönergeye göre, okullar bu üç yıllık süreç boyunca her yıl mart ayında Yıllık Eylem Planlarını hazırlamakta ve haziran ayında da Okul Yıllık Raporunu ilan etmektedir. Üç yıl boyunca okullar üç yıl boyunca yıllık hazırladıkları ve uyguladıkları eylem planlarını gözden geçirerek ve değerlendirerek üçüncü yılın sonunda, aralık ayında Okul Stratejik Planı'nı oluşturmaktadırlar. Oluşturulan Okul Stratejik Planı okulda üç yıl boyunca öğrencilerin ve okulun performansına ilişkin verileri yansıtmakta, böylece sonraki yıllar için hazırlanacak eylem planlarına yön vermektedir (QGDET, 2009).

Batı Avustralya Eğitim ve Öğretim Bölümü (West Australia Department of Education and Training [WADET], 2008) hesap verebilirliğe mevcut yapısını tekrar gözden geçirerek, mevcut hesap verebilirlik politikalarının ve okul gelişim modellerini desteklemek üzere 2002-2007 eğitim öğretim yıllarındaki

okul uygulamalarını gözden geçirmiş, 2008-2011 yıllarında uygulanmak için kavramsal bir model önermiştir. Modelde hesap verebilirliğe ilişkin üç temel soruya yanıt bulunmaya çalışılmaktadır (WADET, 2008).

1. Biz neyi başarmak istiyoruz?
2. Biz ne kadar başarılıyız?
3. Nasıl geliştirebiliriz?

Kavramsal Model hazırlanırken beş önemli özellik göz önünde bulundurulmuştur. Model okular için tutarlı ve yönetilebilir, gelişim odaklı, kamu okullarına halkın güven duymasını sağlayacak, performans yönetimiyle bağlantılı, karşılıklı yani öğrenci sonuçlarını maksimize edebilmek için merkezi yönetim, bölge yönetimi, aileler, öğrenciler sistemin doğru iş görebilmesi için her türlü sorumluluğu paylaşacak ve okulları destekleyeceklerdir (WADET, 2008).

Ülkede geçerli hesap verme hiyerarşisine göre, okul müdürü okulun performansına ilişkin okul yönetim kuruluna, öğretmenler ise öğrencilerinin gelişimine ilişkin okul müdürüne hesap vermekle yükümlüdür (WADET, 2008).

Okullar Federal Raporlama Koşulları gereği yıllık raporlarını internet aracılığı ile yayınlamaktadır. Raporun ülkede uygulanan raporlama koşulları gereği sekiz sayfayı geçmemesi gerekmekte ve rapor şu bölümlerden oluşmaktadır (İnternet aracılığı ile yıllık raporlarını yayımlayan, Quiness Beach Primary School, Boulder Primary High School, Lesmurdie Senior High School 2007 yılı yıllık raporlarından yararlanılarak hazırlanmıştır (<http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/>):

1. *Okulun vizyonu.*
2. *Okulun misyonu.*
3. *Okulun ürettiği değerler.*
4. *Öğrenci etkinliklerini düzenlemek üzere seçilen öğrenci konseyi üyelerinin isimleri.*
5. *Okulun ve okulun bulunduğu bölgenin genel durumu, okulun tarihçesi, bulunduğu bölgedeki halkın etnik yapısı, yörenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin betimlemeler.*
6. *Öğrenci sağlığına ve güvenliğine ilişkin alınan önlemler.*

7. *Sosyal etkinlikler*, öğrenci spor etkinlikleri ve bu etkinliklerden (varsa) elde edilen başarılar.
8. *Okul hizmetleri*, varsa okul hemşiresi, konuşma terapisti, psikolog ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı uzman sayıları.
9. *Öğrencilere ulusal düzeyde uygulanan sınavların karşılaştırmalı sonuçları*, bu bölümde, ilköğretim düzeyinde WADET'in ülke çapında uyguladığı okuryazarlık (WALNA) ve Goldfields Dil Gelişim Programının sınav sonuçları (okuma, yazma, imla, matematik, fen bilgisi, toplum ve çevre) geçmiş yıl değerlendirmeleriyle birlikte karşılaştırmalı olarak; ülke çapında belirlenen başarı seviyesinin üstünde kalan öğrencilerin yüzdeleri öğrenim seviyelerine göre gruplandırılarak ve bu öğrencilerin beşlik sisteme göre (Ülkede A, B, C, D, E, F olmak üzere değerlendirmelerde harf sistemi kullanılmaktadır.) öğrencilerin yüzde olarak dağılımı verilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise WADET'in ülke çapında uyguladığı Yüksek Öğretim Giriş Sınavı (TEE) sonuçları diğer ortaöğretim kurumlarıyla (kamu ve özel okullar) karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. Mezun öğrencilerin okul sonrasında hangi alana yönedikleri (akademik eğitim, mesleki eğitim, işe atılma) ilişkin sayılar, yüzdeler yine diğer (örnek seçilen) okullarla karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.
10. *Davranış değerlendirme*, bu bölümde olumlu davranış gösteren öğrenciler ve aldıkları ödül sayıları ile okuldan ayrılan öğrenci yüzdeleri verilmektedir.
11. *Okula devam oranları*, yüzdeler olarak bir önceki yılın oranı ile karşılaştırmalı olarak verilmektedir.
12. *Okula kayıt oranları*, 1. sınıfa ve farklı öğrenim seviyelerine yeni kayıt yapılan öğrencilerin sayıları daha önceki yıllardaki kayıt sayılarıyla mukayese edilerek sunulmaktadır.
13. *Çalışanlara ilişkin veriler*, bu bölüm okul çalışanlarının (öğretmen, yönetici ve diğer) okula devam oranlarıyla başlamakta, değişen öğretmen sayı ve oranları, öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek üzere odaklandıkları konular ve bu konularda katıldıkları kurs saatleri toplamı ve öğretmen başına düşen kurs saati. Bu kurslar için yapılan harcama miktarları raporda yer almaktadır.

14. *Veli memnuniyet anketi sonuçları*, bu bölüm için uygulanan ankette öğrenci velilerine, öğrencilerde olumlu davranış geliştirmek üzere uygulanan programlar, okul kültürü, okulda uygulanan eğitim-öğretim programları, liderlik, okul aile ilişkileri, okulun kaynakları, okulun fiziki yapısı ve okulun geneline ilişkin görüşleri sorulmakta ve elde edilen veriler ilan edilmektedir.
15. *Okul bütçesi*, okulun yıl içinde devletten ve diğer yollarla (aile yardımları ve kuruluşların yardımları) elde ettiği gelirler ve bu gelirlerin yıl içinde harcandığı alanlar ve çalışmalar ayrıntılı olarak (pasta grafiğiyle birlikte) raporda sunulmaktadır.

Avustralya eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ABD ve BK okul uygulamalarından farklı olarak Ülkede, hesap verebilirliğe ilişkin hazırlanan okul raporlarında öğrenci davranış değerlendirme sonuçları ve okul çalışanlarının mesleki gelişimlerine ilişkin bilgilerinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimde Hesap Verebilirlik

Okul hesap verirliliği ile ilgili pek çok model geliştirilmiştir. Örneğin, Normore Modeli (2004); modelde okul hesap verebilirliğine, hesap verebilirliğin piyasa, yerleşme, politik, yasal, bürokratik ve ahlaki yönüyle yaklaşmaktadır. Carlson Modeli (2002) “bu iyi bir okul mu?”, ve “okul daha iyiye gidiyor mu?”yu sorgulamaktadır. Genel anlamda modeller arasında farklılık bulunmamakta, araştırmacıların hemen hepsi hesap verebilirliğin tipolojilerini takip etmektedirler. Alanyazında, okul hesap verebilirliğine ilişkin araştırmalarda hesap verebilirliğin üç sorusu, kim, kime, niçin sorularına yanıt aranmaktadır. Tüm araştırmalardaki varsayım ise, okul hesap verebilirliğinin ve buna bağlı müdahalelerin okullarda öğretme ve öğrenmeyi geliştireceği yönündedir (Adams ve Kirst 1999, Darling-Hommond ve Ascher 1991, O'Day ve Smith 1993, O'Reilly, 1996).

Bazı araştırmalarda ise, okul hesap verebilirliği daha politik bir perspektif ile incelenmektedir. Pek çok ülkede kamu sektörleri kamu

harcamaları ve hizmet sağlamaya ilişkin kaynakları kullanmaları yönü ile hesap verir olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (örneğin, Atkinson, 2005; Mante ve O'Brien 2002; Akt: Ng, 2010). Ancak eğitimde hesap verebilirlikte, devletin en üst yönetim düzeyinden itibaren, politikacıların aldıkları kararlardan ve eğitime harcadıkları kamu kaynaklarına, eğitimcilerin okullarında okul programının doğru işletilmesi, yasalarda geçen eğitime ilişkin hakların tüm taraflar için sağlanması ve bu doğrultuda gerekli performansın gösterilmesi, okul maddi ve beşeri kaynaklarının en ekonomik şekilde kullanılması, hatta bu kaynakların geliştirilmesi ve tüm elde edilen verilerin kamuoyunun inceleme ve değerlendirmelerine açılması gibi hesap verilmesi gereken pek çok konu vardır. Bu nedenle okul hesap verebilirliğine pek çok açıdan yaklaşmak gerekir. Bu bağlamda bu araştırmada Levin'in (1974) okulda hesap vermeye ilişkin oluşturduğu genel çerçeve benimsenmiştir. Levin'e (1974) göre hesap verebilirlik birbirinden farklı dört içerikten oluşturulmuştur.

- Performansın raporlanması süreci. Okulda eğitim performansının raporlanmasını içerir. Bu raporlar genelde öğrencilerin sınav sonuçlarını ve öğrencilere ilişkin diğer anahtar verileri (okula devam oranları, sınıf tekrarı oranları, bir üst öğretim düzeyine geçen öğrenci oranlarını v.s) içermekte, bu sonuçlar paydaşların okullaşmanın etkililiğini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.
- Teknik süreç. Bu kavram okullaşmanın makul hedefleri olduğunu varsayar ve bu hedefler doğrultusunda eğitime dolayısı ile okullara ayrılan bütçenin, insan kaynaklarının ve diğer etkenlerin bu hedefleri ne ölçüde karşılayacağını/karşılayabileceğini inceler. Bu yaklaşım kalite güvencesi modeline dayanır ve amacı işleyen bir sistem olarak eğitimin ve temel birimi olan okulların verimliliğinin ve etkililiğinin geliştirilmesidir.
- Politik süreç. Bu kavram eğitime ve özelde okullara ilişkin genel amaçlar ve hedefler konusunda hem fikir olunmasa da okulların kime hesap vereceğini sorgular. Okullar pek çok paydaşı vardır ve bu paydaşları her birinin amaçları/hedefleri ayrıdır. Okullar kendi üzerlerinde farklı amaç ve hedefleri olan paydaşlarına hizmet veren sosyal kurumlardır. Okullar dengeyi bir grubun amaçlarını

gerçekleştirmeye çalışırken, diğer grubun amaçlarını ihmal ederek kurarlar.

- Kurumsal süreç. Bu kavram ülkede eğitimin tanımlandığı ve dağıtıldığı şekli ile meşrulaştırılma sürecini içerir. Bu perspektif ile eğitim sistemindeki profesyonellerin (okul yöneticisi, öğretmenler) okullaşmanın yönetebileceği daha iyi bir topluma ilişkin görüşleri yansıtılır.

Bu bölüm Levin'in hesap verebilirlik çerçevesi ile Türk Eğitim Sisteminde okulların hesap verebilirliğinin tanımlanmasını, incelenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Okulların hesap verebilirliği ile örtüşen pek çok okul hesap verebilirlik modeli olmasına rağmen Türk Eğitim Sisteminde okul hesap verebilirliğinin analizinde Levin'in Modelinin seçilmesinin iki nedeni vardır. Model eğitimde hesap verebilirliğin güçlü ve zayıf yönlerini açıkça betimleyebilmektedir. İkincisi, araştırmacı bu klasik modelin Türk eğitim sisteminde eğitimde hesap verebilirliğin nasıl geliştirileceğine ilişkin bilgi sunacağını öngörmesidir. Bu çalışma ayrıca hesap verme sürecinde yukarıda betimlenen dört süreçte, okulların karşılaşacağı sorunlar incelenmeye çalışılmaktadır. Araştırmacı, okulların karşılaşacağı ve çözmeye çalışacağı en büyük sorunun "kurumsal süreçten" kaynaklanacağını öngörmüş bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenlerine okul hesap verebilirliğine ilişkin kurumsal anlamda gerçekleştirmeleri gereken ve beş başlık altında toplanan okul hesap verebilirliğine ilişkin bölümleri benimseme (sorumluluk olarak kabul etme) ve uygulanabilir bulma (sağlanabilirlik- cevap verir olma-saydamlık) durumlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektedir.

Eğitimde hesap verebilirlik performansın raporlandığı süreçtir.

Hesap verebilirliğe ilişkin en genel tanım Levin'e (1974) göre okul performansının raporlanmasıdır. Öğrenci sınav sonuçlarının ve öğrencilere ilişkin diğer bileşenlerin okul performansı olarak raporlanmasındaki temel gaye, ülkede eğitim etkililiğinin objektif olarak değerlendirilebilmesine olanak sağlamasıdır. Türk Eğitim Sisteminde okul performansının raporlanmasında öğrenci sınav sonuçlarına ilişkin merkezden ve bizzat okulun yaptığı iki tür raporlama söz konusudur. Okulun yönettiği raporlara tezin "Bulgular ve Yorumlar" kısmında değinildiğinden bu bilgilere bu bölümde yer verilmemiştir.

Türk eğitim sisteminde merkezden başka bir ifade ile Bakanlıkça yönetilen raporlarda iki tür veri üretilmektedir: Ülke çapında uygulanan sınav sonuçları, Ülkede eğitimin durumuna ilişkin istatistiksel veriler. Bu bağlamda Bakanlık dış denetim mekanizmaları ile Ülkede ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ilişkin şu sonuçları paylaşmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan sınavlar, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yapılan sınavları 2007 öncesi sınavlar ve 2007 sonrası sınavlar olarak sınıflandırmada fayda vardır. 2007 yılının dönüm noktası olarak belirlenmesindeki temel neden, merkezi uygulanan bu sınavların sonuçlarının değerlendirilmesinde farklı uygulamaların olmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkede 2007 öncesinde uygulanan sınavlarda bir üst öğretim kurumlarına öğrenci seçme amacı güdülmüş ve sınav sadece 8. sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulanmıştır. Ülkede 2007 yılına kadar uygulanan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile öğrencilerin bir üst öğretim programında ne tür bir liseye devam edeceklerine karar verilmiştir. OKS yapısı ve kullanım amacı doğrultusunda bir sıralama (norm-referenced) sınavıdır. OKS uygulandığı dönemlerde pek çok haklı eleştiriye maruz kalmıştır.

OKS o günkü şekli ile amaç haline geldiğinden, ilköğretimin çocuğu hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamak olan temel görevini yerine getiremez hale gelmesine zemin oluşturmuştur. OKS, 2004 yılından beri kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının ön gördüğü ölçme-değerlendirme vizyonuna uyum sağlayamamıştır. MEB’in ilköğretim düzeyi için öngördüğü öğretim programları sonucu değil, süreci ölçen ve değerlendiren farklı yöntemlerin kullanılmasını zaruri kılmaktadır. OKS’ de kullanılan sorular Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerini kapsamaktadır, öğrencinin öğrenim gördüğü diğer dersleri kapsam dışında bırakmıştır. Bu durum akla, “ölçülmeyecek bir öğretimin neden yapıldığı” sorusunu getirmiş, bu doğrultuda okullar öğrencilerini bu derslere yöneltmiş, öğrenciler diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmalarına, Ülkede sınava hazırlanmak için gidilen dersanelerin sayısının hızla artmasına neden olmuştur. Türkiye’de okul olanaklarının coğrafik, meteorolojik, sosyolojik etkiler gibi koşullara bağlı olarak farklılıklar göstermesi, eş şartlarda yapılan sınavla eşitlik ilkesini zorlamıştır. OKS ile okul içi performans azalmış, okul disiplini

olumsuz etkilenmiş, öğretmenler yetkisiz kılınmıştır (Akça, 2002, <http://okulweb.meb.gov.tr/>)

Sınavın uygulandığı yaş grubu öğrencilerin ergenlik dönemine girmiş ya da girmek üzere olmaları OKS sınavının sosyal olumsuzluk yaratma olasılığını yükseltmiştir (Duran, 2009).

Araştırmacı, OKS'nin, Ülke öğretim programında yer alan amaçların öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığına ilişkin sınavın taraflara bilgi sağlamaması nedeniyle kaldırıldığını düşünmektedir.

Bu olumsuzlukları değerlendiren Bakanlık, hesap vermenin getirdiği düzeltme mekanizmalarını işe koşarak, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında OKS sınavını son kez uygulamış ve 2008 yılından itibaren orta öğretime geçiş sistemini yeniden düzenlemiştir. Yeni Ortaöğretim Geçiş Sistemi (OGS), ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan, yani her öğretim seviyesinde (6., 7. ve 8. sınıflarda) performans ölçümüyle toplayacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yıllık Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan öğrenci odaklı yeni bir sistem olarak düzenlenmeye çalışılmıştır (OGS, 12.11.2007 tarih 27442 Sayılı Genelge; MEBa). Ancak, OKS ile tek seferde uygulanan sınavın üç öğretim seviyesine bölünmesi, bu doğrultuda ülkede dersane sayısının daha da artmasına neden olmuş; davranış puanı hesaplamaları veliler ile öğretmenler arasında çeşitli tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Seviye Belirleme Sınavı Çalışma Grubu, 2010; MEBa)

2009 yılı öğretim eğitim öğretim döneminde SBS sınavının bu amaçla uygulanmasına son verilmiştir. 2010 yılından itibaren SBS sınavının, öğrencilerin eğitim-öğretim süresince elde ettikleri kazanımların günlük hayatta kullanılma becerisine dönüştürülmesini ölçmek için akademisyenlerden oluşan komisyonlar nezaretinde geliştirilmesine karar verilmiş, bu doğrultuda OGS'nin Ülkede ilk uygulamalarının aksine sistem içindeki sınav bir sıralama sınavı olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin okuldaki kazanımlarını ölçülmesini hedefleyen ölçüt-standart referanslı sınava dönüştürülmüş, Ülkede ortaöğretim düzeyindeki çeşitlilik azaltılmıştır (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, MEBb, MEB, 2011). Yeni uygulamada

Bakanlık sınav sonuçlarına göre okul, il ve ilçelere göre herhangi bir sıralama yapılmasını uygun görmemektedir (<http://www.haberturk.com/gundem/>).

Böylece yeni şekli ile SBS ile ilköğretim okulları, sınav için belirlenen alanlarda ilköğretim düzeyinde hazırlanan öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları elde edecekleri şekilde öğrencilerini hazırlamakla yükümlü kılınmışlardır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yapılan durum belirleme çalışmaları, 1994'den beri üçer yıllık devirlerde uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığınca (EARGED) hazırlanmaktadır. Uygulama ilköğretim düzeyinde 4-8. sınıftaki öğrencileri, ortaöğretim düzeyinde 9-10. sınıfları kapsamamaktadır (EARGEDa).

2006'da Türkiye ile Dünya Bankası arasında imzalanan Ortaöğretim Projesi İkraz Antlaşması gereğince projelendirilen ÖBBS'nin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki uygulamaları ile Ülke eğitim sisteminin mevcut durumunu, öğrencilerin temel eğitimde hangi becerileri ne derece kazandıklarını, eksikliklerinin neler olduğu tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgularla; öğretim programları, ders kitapları, ders araç gereçleri, öğretmen yeterlilikleri, öğretim yöntem veya teknikleri ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda yapılacak iyileştirme ve geliştirme çalışmalarında karar vericilere bilimsel veriler ve öneriler sunulmaya çalışılmaktadır. ÖBBS Ülkede örneklem seçilen bir grup öğrenciye ilköğretim düzeyinde, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ile İngilizce alanlarında, ortaöğretimde Türk Edebiyatı-Dil ve Anlatım, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve İngilizce alanlarında uygulanan testleri kapsamaktadır. ÖBBS uygulamalarında ayrıca, öğrencilerin aile ve ev ortamlarını, tutumlarını, çalışma alışkanlıklarını ve sınıf içi etkinliklerine dönük çeşitli bilgiler toplamak amacıyla anketler kullanılmakta; öğrenci ve öğretmenlerden toplanan verilerle, öğrencilere hazırlanan eğitim ortamı ile öğrencilerin derslerdeki başarılarını ve öğretim sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğu, bunların etki dereceleri belirlenmekte ve elde edilen veriler raporlaştırılmaktadır (EARGEDb, EARGEDc, EARGEDd).

Uluslararası değerlendirmeler, Türkiye'de ilk ve ortaöğretim

düzeylerinde uluslararası kuruluşların değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. Bu amaçla yapılan ilköğretim düzeyinde Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) ve katılımcı ülkelerle ortaklaşa yürütülen TIMSS ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ile katılımcı ülkelerin ortaklaşa yürüttüğü 15 yaş grubu öğrencileri kapsayan ve üçer yıllık dönemlerde uygulanan PISA durum belirleme çalışmalarıdır. Test-tekrar-test uygulamasına dayanan daha açık bir ifade örneklem olarak ülkede belirlenen bir grup 4. Sınıf seviyesinde öğrenci ile üç yıl sonrasında 8. Sınıf seviyesinde örneklem olarak ülkede belirlenen bir grup öğrenciye yapılan TIMSS uygulaması ile ülkeler, hem kendi ülkelerinde ki matematik ve fen öğretiminin gidişatını izleyebilmekte hem de araştırmaya katılan ülkeler arasında mukayeseler ve sıralama yapılabilmektedir (EARGEDe). PISA projesinde ise amaç, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan konuları (matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri) ne derecede öğrendikleri değil, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri ne ölçüde kullanabildiklerinin (Projede bu durum okul-yazarlık olan isimlendirilmektedir) ölçülmesi amaçlanmaktadır (EARGEDf).

Bakanlıkça yapılan merkezi sınavlar pek çok olumsuzlukları beraberinde getirirler de yapılan bu sınavlardan elde edilen verilerle,

1. Türkiye'de öğrenci performansının cinsiyet okul ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiği anlaşılmış (Sarier, 2010); böylece merkezi yönetim bu farklılaşmayı önlemek için tedbirler almaya zorlanmaktadır.
2. Öğrencilerin özellikle hangi alanlarda başarısız oldukları ortaya konulmuştur. Böylece Bakanlık, öğretim programlarını yeniden gözden geçirerek değiştirmiş/değiştirmekte, yeni ders kitapları yazılmış/yazılmaktadır.
3. Yapılandırmacı eğitime geçilmiştir. Yeni öğretim programlarının ortaya koyduğu yapılandırmacı eğitim ilkesi ile bilginin öğrenci zihninde ilişkisel bir model oluşturmasını ve bu modelin mümkün

olduğunca öğrenci yaşamı ile de ilişkilenmesi amaçlanmaktadır (Kılıç, ?).

4. Ders saatleri, ders çeşitleri yeniden düzenlenmiştir.

Teknik süreç. Levin'e (1974) göre, okul hesap verebilirliğinin bir diğer yönü de teknik süreçtir. Bu yaklaşımda temel varsayım okullaşmaya ilişkin paydaşlar arasında makul bir oy birliğinin olduğudur. Ancak bu amaçların gerçekleştirilmesinde temel sorun bu amaçları gerçekleştirmek için ayrılacak kaynakların sınırlılığıdır. Ancak kaynakların sınırlı olması eğitimde kalite ihtiyacını ve talebini engelleyememiştir. Türkiye'de eğitime ilişkin hem nicel hem de nitel pek çok gelişme yaşanmaktadır.

1998 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretime geçildiğinden beri Ülkede okul sayısı, derslik sayısı, öğretmen sayısı bunlarla birlikte genel bütçe içinde eğitime ayrılan pay gün geçtikçe artmaktadır. Ülkede 4306 Sayılı Temel Eğitim Yasasının yürürlüğe girdiği 1997 yılından itibaren devlet okulu sayısında dünyada eşine rastlamayan gelişmeler yaşanmıştır. Temel Eğitim Yasasının getirdiği temel eğitim programının uygulamaları büyük maliyet getirmiş, programın gereklilikleri büyük ölçüde devlet bütçesinden finanse edilirken, özel kuruluşlar, uluslararası kredi ve hibeler kullanılmış/kullanılmaktadır. Temel eğitim programı ile ülkede yeni okullar yapılmış, mevcutlar yenilenmiş ya da geliştirilmiş, okullarda bilgisayar derslikleri kurulmuş, eğitim araçlarına ve materyallerine büyük yatırımlar yapılmış, ülkede öğretmen sayısı artırılmış, öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmeleri için büyük paralar harcanmaya başlanmıştır (Şahin, 2008).

Ülkede, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003) kalkınma planları ve programlarında yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamasını düzenlemekte, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm mali işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve malî kontrolün düzenlenmesini gerektirmektedir. Türkiye'de eğitim, merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay, il özel idareleri bütçelerinden ayrılan kaynaklar, eğitime katkı payı gelirleri (bütçeleştirilen gelirler), dış ülke

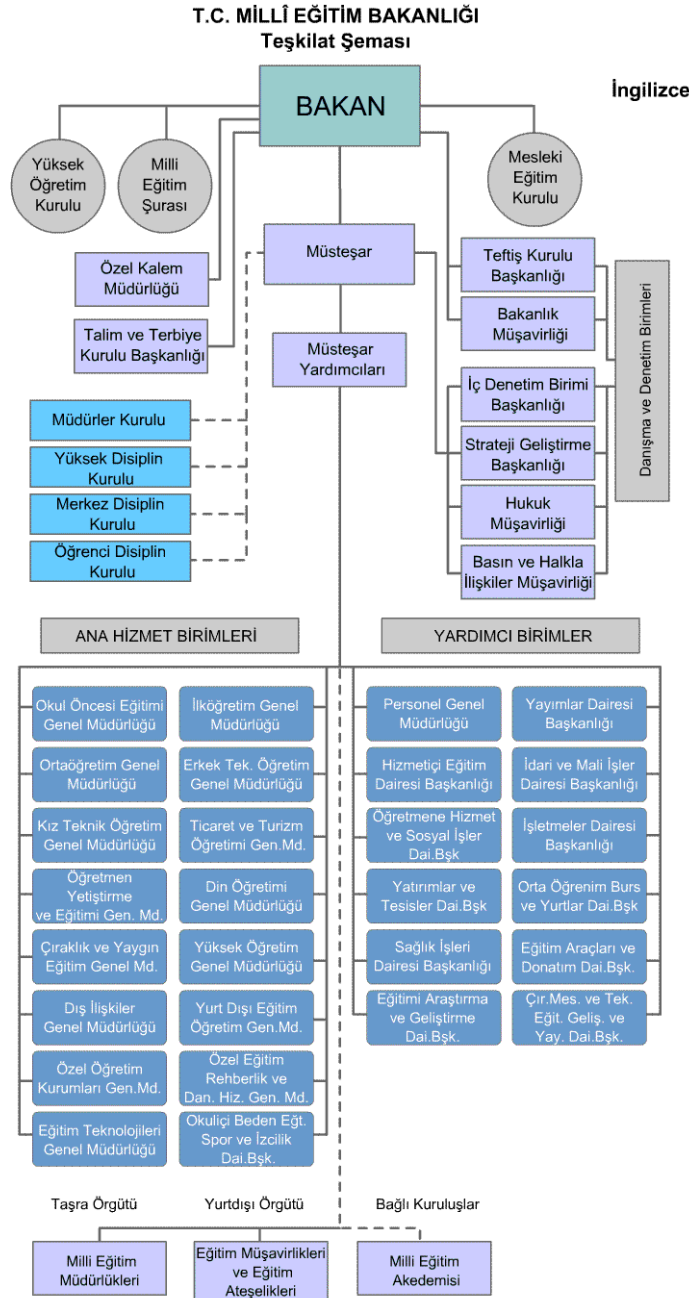
ve kuruluşlardan sağlanan dış krediler, burslar ve bağışlar, halkın kişi ve kuruluşlar olarak eğitime katkıları, bağışları ile okul aile birliği gelirleri ile finanse edilmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011).

Politik süreç. Türk Eğitim Sistemi 1973’de yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve diğer mevzuat ve düzenlemelerle bugünkü şeklini almıştır. Sistem bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde “örgün” ve “yaygın” eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim olmak üzere bir birini takip eden dört öğretim seviyesini kapsamakta; yaygın eğitim ise, halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir.

430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na göre eğitim hizmetlerinin sunumunun Devlet adına gerçekleştirilmesinden MEB sorumludur. 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’a (RG: 12.05.1992/21226) göre Bakanlık görevleri şunlardır (Madde 2).

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâkî, manevî, tarihî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş vatandaşlar olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,
- Okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarını açmak ve yüksek öğretim dışında kalan öğretim kurumlarının diğer bakanlık kurum ve kuruluşlarınca açılmasına izin vermektedir.

Yukarıdaki görev tanımından da anlaşıldığı gibi Ülkede Bakanlık bir anlamda Ülke eğitim sisteminde yapılan tüm uygulama ve sonuçlarından resmi olarak kendini sorumlu kılmıştır. Türk Eğitim Sistemi merkezden (Bakanlıkça) yönetilmektedir. Bakanlığın görevini yerine getirmek için kurduğu yapı 36 ayrı birim ve diğer kurullardan oluşmaktadır. Bu durum Bakanlığın teşkilat şemasından da izlenebilir (Şekil 7).



Şekil 7. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması
Kaynak: MEB, <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>

Şekil 7’den de izleneceği gibi Bakanlık farklı birimleri ile oldukça büyük bir yapıya sahiptir. Bakanlığın bu büyük yapısı zaman zaman iş ve işlemlerde yavaşlamaya neden olduğundan Bakanlık yapısının daha etkin iş yapabilir hale getirilmesi Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlığı altında yer almaktadır. Planda “Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya...” gidilmesi “kurumsal kapasite...” nin güçlendirilmesi için “...taşra teşkilatlarına ve eğitim

kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi...” gerektiği vurgulanmaktadır (T. C Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, 95).

Dokuzuncu Kalkınma Planı’na (2006, 93) göre, eğitim sistemi sonucunda toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla ile,

...düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı yetiştirilecektir.

Bu amaç, Türk Eğitim Sisteminde eğitim sistemi üzerindeki toplumsal niyetin ne olduğu Ülke eğitim sistemi boyunca ne tür vatandaşların yetiştirilmesi istendiği açıkça ifade edilmiş olmaktadır.

5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nun (RG: 24.12.2003/25326) 9.maddesi gereğince, kamu idarelerinin stratejik planlarını hazırlamaları zorunlu kılınmıştır. Bu doğrultu da Bakanlık 2010-2014 Stratejik Planını (2009) hazırlamıştır. Ancak Planda çeşitli başlıklar altında belirlenen stratejiler, bu stratejileri gerçekleştirmek için izlenecek yollar, gerçekleştirme durumuna ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesine ilişkin ayrıntılar yer almasına rağmen, Bakanlığın elde ettiği sonuçlarla dış paydaşlara ne tür bilgiler sunacağı açıkça ifade edilmemiştir. Konuya ilişkin bir başka durumda Bakanlığın Teşkilat Şeması’nda pek çok birim olmasına rağmen Bakanlık Merkez Teşkilatında eğitime ilişkin verileri izleyen ve değerlendiren bir izleme değerlendirme biriminin henüz olmamasıdır. Bu görevin başta Strateji Geliştirme Başkanlığı olmak üzere diğer birimlerce paylaşıldığı anlaşılmaktadır.

Bakanlığın hazırladığı 2010-2014 Stratejik Plan’ın da (2009) “hesap verme sorumluluğu” Planda tek bir kez geçmektedir (sayfa 1). Bakanlık stratejik planlama ile “...iyi bir yönetim hedeflediğini...” “Stratejik planlama sayesinde yönetimin edineceği “stratejik düşünme ve davranma” özelliği, kamu yönetimine etkinlik kazandır...”ılacağı, “Girdiler ve çıktılar yerine sonuçlara ve performansa odaklan...”ılacağı, “...hesap verme sorumluluğu ve katılımcılık...” ile hazırlanan bu stratejik plan ile Bakanlığın ihtiyaçlara cevap veren bir yapıya kavuşturulacağı dile getirilmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009). Bakanlığın bu açıklamaları Ülke Eğitim Sisteminde ABD

eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları ile BK'de okullarda öz-değerlendirmeye dayanan hesap verebilirlik uygulamaları arasında bir uygulamanın yapılacağına işaret etmektedir.

Ülkede MEB'i hesap vermeye sorumlu kılan yasal düzenlemeler söz konusudur. 2004 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun 5. Maddesi "Herkese... belirlenen esas ve usuller çerçevesinde bilgi edinme hakkı..."sağlamaktadır. Yasa, kurum ve kuruluşları "Kanunda yer alan istisnalar dışındaki her türlü bilgi veya belgeyi, kanunda ve bu yönetmelikte belirlenen esas ve usullere göre başvuruların yararlanmasına sunmak..." ve bu başvuruları "...etkin, süratli ve doğru sonuçlandırmak üzere gerekli idari ve teknik tedbirleri almakla yükümlü..." (Madde 6) kılmaktadır.

Ülkede kamu okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler büyük çoğunlukla memur ya da sözleşmelidir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre (RG: 23.07.1965/12056) eğitim-öğretim sınıfı hizmetleri sınıfında yer alan okul yöneticisi ve öğretmenlerinin Kanununun 15. Maddesine göre "kamu görevleri hakkında basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi veya demeç veremezler. Bu konuda gerekli bilgi ancak bakanın yetkili kılacağı görevli... tarafından verilebilir." Böylece Yasa, yalnızca Milli Eğitim Bakanının ya da görevlendireceği kişinin, eğitime ilişkin gelişmeleri dış değerlendirme mekanizmalarının bilgi ve görüşüne sunabileceğini bildirmektedir.

Okul Gelişimi ve Eğitimde Hesap Vermeye İlişkin Genel Değerlendirme

Yukarıda farklı ülkelerin eğitimde hesap verme uygulamaları olumlu ve olumsuz yanları tartışılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde amaç, elde edilen verilerle eğitim sisteminde hesap vermeyi genel olarak değerlendirmek, okul gelişimindeki araçsallığını tartışmaktır.

Eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarının amacı, devlet okullarında saydamlığı artırmaktır. Hesap verebilirlikle okullar, aileler ve toplum arasında saydam, açık, nitelikli, verilere dayalı güven ortamı oluşturulmaya çalışılır. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine ve okul gelişimine odaklanan bu yapı ile okul gelişimine ilişkin liderliğin yapılandırılması, öğretmen kapasitesinin artırılması

ve toplum desteğinin sağlanması; böylece, yüksek kalitede öğretim ve öğrenme sağlanmaya çalışılır (Anderson, 2005).

Hesap verme hem birey hem de örgüt için fayda sağlamaktadır. Çünkü hesap verme ile amaçlar belirginleşmekte, bu amaçlara ulaşmak için bireylerin ne yapması gerektiği ortaya çıkmakta böylece amaca ulaşma sürecinde yapılacaklar taraflarca anlaşılmakta, sonuçlarda elde edilen başarı ya da başarısızlık durumlarında başarı ya da başarısızlığa ilişkin gerekçeler, başarısızlığın nedeni adresler ortaya çıkarılabilmektedir. Hesap verme öğretim programlarına standartlar getirmiş, bu standartlar ve standartlar doğrultusunda yapılan sınavların sonuçları, velilere hem kendi çocuklarının başarılarını, gelişmelerini izleme, hem de çocuklarının okullarının durumunu takip etme, olası başarısızlık durumunda bunun kendi çocuklarından mı yoksa okuldan mı kaynaklandığını değerlendirme fırsatı sunmuştur. BK'de hesap verme eğitim sisteminde uygulanmaya başlamasından sonra okuma-yazma ve matematikte son 50 yıla göre en hızlı olumlu değişme kaydedilmiştir. Bunun da ötesinde hesap verme özellikle öğretmenlere fayda sağlamakta, onların görevlerini açık ve anlaşılır şekilde tanımlamaktadır (Barber, 2004).

Ancak, eğitimde hesap verme uygulamaları çeşitli nedenlerden sistemde istenmeyen sonuçların üretilmesine neden olmuştur. Bunlardan ilki, politikacıların eğitim sürecine ve içeriğine ilişkin kontrolü eğitimcilere yani öğretmenlere bırakmamasından kaynaklanmaktadır (Barber, 2004). Politikacılar hesap vermeyi gerçekleştirmek için seçebilecekleri en kolay yöntemi seçmekte, öğrencileri sınav sonuçları ile izlemekte ve bu sonuçları öğretmenleri ve okulları ödüllendirme veya cezalandırma ölçütü olarak kullanmaktadırlar. Halbuki, hesap verme bunun dayandırıldığı sınav sonuçları okulların kendilerini geliştirmeleri ve sorunları çözmeleri için bilgi sağlamalıdır. Performans göstergeleri bizzat hesap verebilirliği yaratmaz, okullarda değişmesini istediğimiz alanlara gösterdiğimiz ilgiyi farklı alanlara kaydırmamıza neden olabilir (Darling-Hammond ve Ascher, 1991).

Bulut'un (2004) anlatımları ile performans değerlendirme, hizmet sağlayıcılarına örgüt hedeflerini anlatmaya imkân verir; değerlendirme sonucu, düzeltici önlemlerin alınmasına yardımcı olur. Ancak ülke uygulamalarında

hesap verebilirliğin eğitim sürecinden çok öğrenci sonuçlarına hata özelde ülkede uygulanan merkezi sınav sonuçlarına dayandırılması ve bu sınav sonuçlarının gerek öğrenci gerekse okul açısından gerekli bilgiyi sağlamaması sorun yaratmaktadır. Bu durumu Türk Eğitim Sisteminde de izlemek mümkündür. Türk Eğitim Sisteminde Bakanlıkça uygulanan merkezi sınav sonuçları öğrenci ve okul başarılarını sıralamak; öğrencileri bir üst öğretime yerleştirmek amacıyla kullanılmakta bu durum Ülkede sınav hazırlanmak için tek çare gibi görünen dersanelerin sayısının gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Seviye Belirleme Sınavı Çalışma Grubu, 2010).

Hesap verebilirliğin yarattığı bir diğer sorun ise, eğitime ilişkin amaçların bizzat tartışmalı olmasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde pek çok kişi hala okullaşma sonuçlarının çok karmaşık ve ölçülmesinin zor olduğunu tartışmaktadır. Ancak okullaşmanın ölçülemeyen karmaşık sonuçlarına rağmen, hesap verme okullaşmaya ilişkin bazı sonuçları mükemmel şekilde ölçülmesini sağlamıştır. Bu sonuçlar, okula devam, temel akademik alanlarda başarı ve tüm bunları içeren okul performansı, katma değer ve diğerleridir (Barber, 2004).

Ancak, “okullar okuma yazma, aritmetik becerisi ve akademik başarılarından daha farklı amaçlara sahiptir”. Okullar gençlere, “modern, demokratik ve çeşitli toplum değerlerini ve farklılıkların üzerinden barışçıl yollarla nasıl gelebileceklerini öğreten kurumlardır”. Gençler okullarda sorumluluk almayı öğrenirler. 21. yüzyılın belirsizlikleri arasında yollarını bulabilmeleri için özgüven ve özdisiplin inşa etmeye ihtiyaçları vardır ve okullar onlara bunları sağlamaktadır/sağlamalıdır. Gençlerden sadece kendilerinin değil aynı zamanda etraflarında dönen dünyanın ve üzerinde yaşadıkları gezegenin de farkında olmaları beklenmektedir. Ancak, en rafine sınav sistemi bile bütün bu nüansları yakalamaktan uzaktır (Gamage, 2009). Bu nedenle yalnızca sınav sonuçlarının önemsenmesi Barber’ın (2004) ifadesiyle, “Gelişmenin şansa bırakılması” demektir. Aynı zamanda okulların dershaneleşmesidir!

Farklı ülkelerde ülkelerin tarihine, kültürüne, kurumsal ve politik yapısına göre değişkenlik gösterse de okul gelişimini standartlar ve sonuçlarla eşleştiren bu yolla okulları hesap verir kılan ülke uygulamalarının ortak noktalarını Hopkins ve Levin (2000, 18-19) şu şekilde listelemektedir,

- Program: Yönetimlerin okullarda uygulanmak üzere temel akademik alanları (dil, matematik, fen, sosyal bilgiler v.s) içeren daha sınırlı ve sınırlandırıcı öğretim programları vardır.
- Hesap verebilirlik: yönetimler ülkede öğrencileri daha çok sınava tabi tutmakta ve sonuçlarını kamu ile paylaşmaktadır. Böylelikle okullar hem dıştan hem de içten denetlenmektedir.
- Katımlı yönetim: Yönetimler programlama ve değerlendirmeyi merkezden yönetirken, pek çok kararın alınmasında yerel yönetimlerin (örneğin yerel eğitim otoritelerinin) okullar üzerindeki yetkisini artırmış, ailelerin okul yönetimindeki rolü değişmiş ve tüm bunlarla okul çalışanları üzerinde baskı artmıştır.
- Piyasa: Okullar piyasaya ilişkin unsurlarla tanıştırılmış, ailelerin okul seçmeleri (kimi zaman okulların ailelerini ve öğrencilerini seçmeleri) sağlanmıştır.
- Öğretmen statüsü: pek çok ülkede öğretmenin statüsü ve örgütlenmeleri ve toplu sözleşmeler hükümetlerce tek taraflı sınırlandırılmıştır.

Eğitimde hesap verme uygulamaları, eğitimde denetim rolü ile de değerlendirildiğinde de olumlu ve olumsuz sonuçlar üretmektedir.

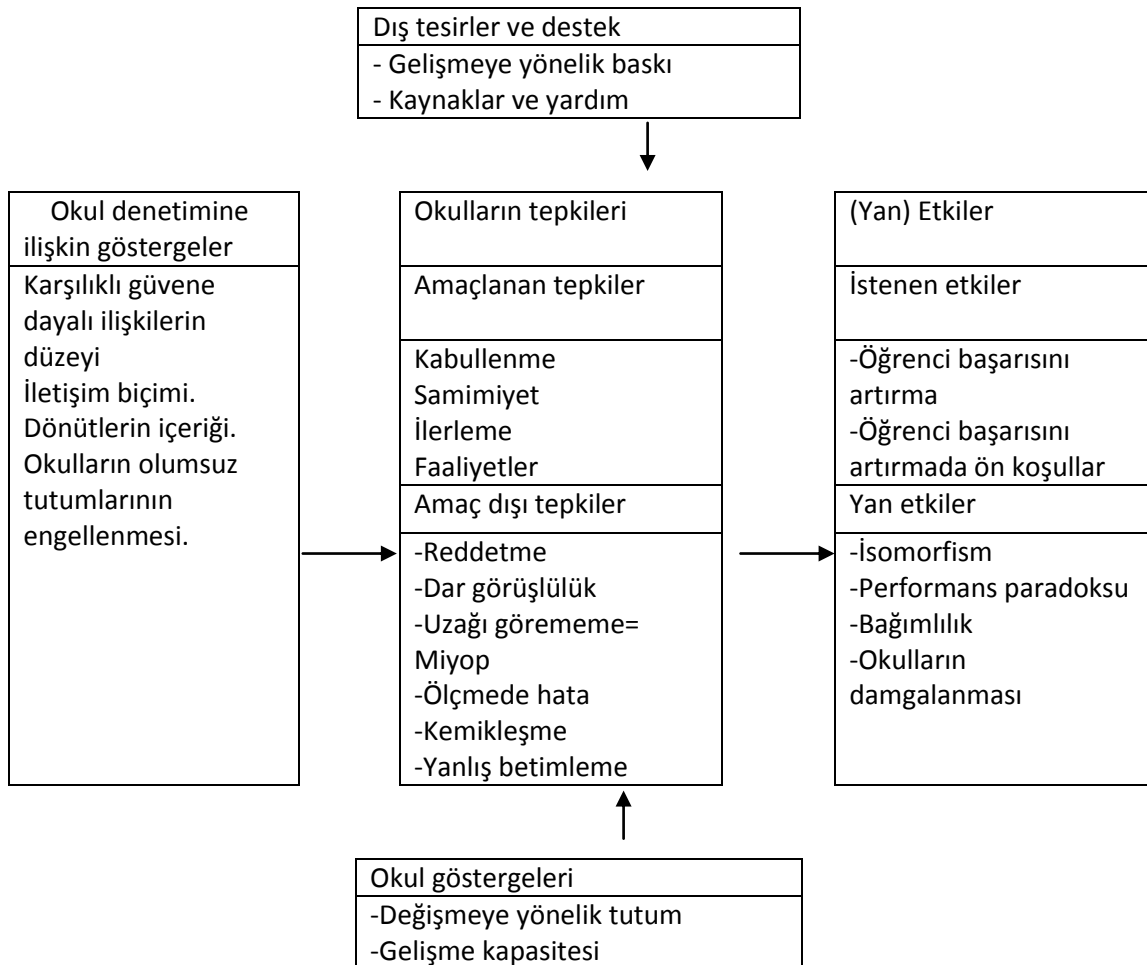
Denetim süreci, öğrencinin başarısını iyileştirmeye yardım işlevi görür. Denetimsiz sistemler yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömüleceğinden ve bu doğrultuda güç kaybedeceğinden, denetimsiz bir sistem düşünülemez (Kimbrough ve Burkett, 1990: 170; Akt: Aydın, 2005: 3). Aslında eğitim sistemine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ve bu doğrultuda okullarda yapılan denetimin, öğrenci başarısını iyileştirme yönünde işlev görebilmesi için, denetim yapılan ya da yapılacak olan okulda öğrenci başarısının; öğrenci başarısına ilişkin standartlar doğrultusunda “ne” “ne kadar” ya da “ne düzeyde” olduğunun bilinmesi hem denetici, hem

denetlenenler, hem hesap verebilirlik açısından okullarda denetimin okul gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gray ve Wilcox'a (1996, 34) göre denetim okullarda değişimin katalizörüdür. Bu doğrultuda Visscher'ın (2002, 62; Akt: Ehren ve Visscher, 2006) 12 okulda yaptığı çok yönlü araştırmaya göre, hesap vermeye ilişkin denetimler sonrasında okullar üç yönde gelişmektedir.

1. Taktiksel gelişme: Amacı, öğrenci başarısını artırmadır.
2. Stratejik düşünme: Amacı, okul politikalarını ve sınıf etkinliklerini geliştirmedir.
3. Son olarak, okul bina donanımı geliştirilmektedir.

Hesap verme uygulamaları sonrasında, okul denetimlerinin okullar üzerindeki etkisi karmaşık bir resim ortaya çıkarmaktadır. Bu resmi Ehren ve Visscher (2006) Şekil 8'de ki gibi somutlaştırmaktadır.



Şekil 8. Hesap Verme ve Denetim
Kaynak: Ehren ve Visscher, 2006.

Gray ve Wilcox'un 1996'da, Kogan ve Maden'in 1999'da İngiltere'de yaptıkları araştırmalarının sonuçlarına göre denetim, okullarda eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasında son derece etkilidir. Matthews ve Sommons'un (2004) araştırması da benzer şekilde, özellikle akademik başarısı düşük okullarda denetim sonrasında bu okullarda ulusal sınav sonuçlarına göre ölçülen eğitim kalitesi artmıştır. Ancak Rosenthal (2004), Shaw, Newton, Aitkin ve Darnell'in (2003, Akt: Janssens ve Amelssvoort, 2008) araştırmaları, denetim yapılan yılda denetlenen okullardaki öğrenci başarı seviyesinin az da olsa denetlenmenin getirdiği stres ve denetim için yapılan hazırlıklar nedeniyle düştüğünü göstermektedir.

Okullarca üretilen dar görüşlülük, reddetme, kemikleşme, geleceği görememe, ölçme hataları, yanlış betimleme vb. okullarca üretilen ancak denetimin amaçlamadığı tepkilerdir. Olası yan etkilerden biri de isomorfismdir (isomorphism) (Ehren ve Visscher, 2006). Isomorphism ya da eşyapılılık (eşbiçimlilik) soyut biçimsel bir sistemin anlamsal yorumlanmasıdır (Altan, ?). Dimaggio ve Powel'a (1983, Akt: Ehren ve Visscher, 2006) göre, isomorphism evrenin bir birimini, başka bir birime benzemeye zorlamadır. Okullarda isomorphism oluşmasına neden olan pek çok düzenek söz konusudur. Okul denetimi bağlamında isomorphism oluşmasının nedeni, okullarda denetimin okulların performans göstergelerine odaklanılarak yapılmasıdır. Bu araştırmacılara göre, denetimin de bir çalışma alanı olarak içinde yer aldığı yasal çerçeve, örgütlerin yapı ve davranışlarını pek çok yönden etkilemektedir. Örgütte karar vericiler (kasıtlı veya kasıtsız) beklenen ya da istenen tepkiyi öğrenmekte buna uyum sağlamakta ve buna göre davranmaktadır. Bunun sonucu da tüm örgütler birbirine benzemekte ve çeşitlilik yok edilmektedir (Akt: Ehren ve Visscher, 2006).

Olası yan etkilerden bir diğeri, performans paradoksudur (Şekil 8). Performans paradoksu, zayıf performansı, güçlü performanstan ayıran performans göstergelerinin tespit edilmesindeki güçlüğü ifade eder. Bu durum, performansı değerlendirilen örgüt ya da bireyin performansının hangi yönünün değerlendirilip, hangi yönünün değerlendirilmediğini öğrenmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece gerçek ve rapor edilen gidişat birbirine benzememektedir. Gerçek gidişat geliştirilmezken rapor edilen gidişat ıslah

edilebilir. Bu yolla düşük performans keşfedilemez; okulun geliştirilmesi yönünde denetici tarafından önerilenler uygulanamaz. Performans paradoksu elbette eğer örgüt, performansını gerçekten nasıl geliştireceğini öğrenirse olumlu da sonuçlanabilir. Bu durumda, performans göstergeleri, düşük performans tespit etmedeki hassasiyetlerini kaybederler, ancak hem gerçek hem de rapor edilen gidişat gelişir (Thiel ve Leeuw, 2003). Standaert'e (2001, 61-62) göre bu durum başka bir yan etkiye neden olur: Okullar denetleyicilere bağımlı hale gelir ve okulun gelişmesi için yapmaları gerekenlere yönelik aciz ve isteksiz hale gelebilirler. Böylece okullarda sürekli gelişme ancak denetimin tehdidi altında sağlanabilir (MacBeath, 2006, 21).

Hesap vermeye dayanan denetimin diğer bir olumsuz etkisi de, denetim sonucunda elde edilen bulguların yayınlanmasından sonra özellikle olumsuz değerlendirmeler sonucu okulun edineceği ündür (Şekil 8). Bu nedenle aileler çocukları için başka okullara yönelebilirler (Inge ve Janssens, 2007). Ancak bu durumun en olumsuz sonucu, olumsuz denetim raporunun, öğrenci ve öğretmenleri damgalayarak kendilerine ve okullarına olan güvenlerini yitirmelerine neden olmasıdır (Scanlon, 1999; Akt: Ehren ve Visscher, 2006).

Okul geliştirme Miles, Elkholtm ve Vanderberghe'e (1987, 3) göre, okulların nihai amacı olan eğitimsel amaçları daha etkili yerine getirmeleri amacıyla öğrenme koşullarını ve diğer ilişkili koşulları değiştirmek üzere sarf edilen çabalardır. Hopkins (1996, 32) ise okul iyileştirilmesine ilişkin temelde iki mana olduğunu dile getirir: Geliştirme okulların, öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi yerler haline getirilmesidir. İkincisi daha tekniktir, okulların gelişmesi, öğrenci sonuçlarını/çıktılarını artırmanın yanı sıra değişimi yönetmek için okulun kapasitesini güçlendirme stratejisidir.

Hopkins (1996, 23) gelişen okulları, süreklilikle gelişme etkinlikleri arasında denge sağlayan okullar olarak tanımlar. Sürekliliği sağlayan etkinlikler okulun işleyişini ve idaresini sağlayan günlük ekinliklerdir. Geliştirme etkinlikleri ise okulu bir adım öne götüren ve okulu büyüten hareketlerdir (Stoll ve Fink, 1996).

Balcı (2001, 42-44, 32-34) ise, okul kültürünün okul gelişiminin anahtarı olduğunu, gelişimin okul merkezli olduğunu ve öğretmenlerin bu değişimin ana

karakterleri olduğunu, gelişmenin öğretmenlerin kişisel uygulamalarında ki değişmelere bağlı olduğunu bildirmektedir. Yapılan çok yönlü araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin ne bildiğine ve ne yapabildiklerine ilişkin katkılarının başka bir deyişle öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin %45'den fazla olduğunu göstermiştir (Brophy, 1986, Hattie, 2003, Rowe, 2003, Scheerens ve Creemers, 1989; Akt: Bain, 2007, 1).

Okulların geliştirilmesi adına yapılanların pek çoğu okuldaki mevcut sistemi ve yönetimi değiştirme düzeyindedir, sınıf düzeyinde yapılacakları kapsamamaktadır (Hopkins, Harris ve Jackson, 1997). Yapılan uluslararası çalışmalar, okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin %0-10 arasında olduğunu göstermektedir (Rowe, 2003, Scheerens ve Creemers, 1989; Akt: Bain, 2007, 1). Bunun dışında Rowe'un (2003; Akt: Bain, 1) araştırması, okullar arasında başarı farkını oluşturan faktörlerin okul düzeyinden ziyade sınıf düzeyinde olduğunu göstermiştir. Özetle, okul düzeyinde yeniden yapılandırma ya da okulu yeniden örgütleme sınıf düzeyinde öğrenci başarısı veya öğrenme üzerinde çok az etki yaratmamaktadır (Fullan, 1991, 2). Buradan anlaşılan okulların geliştirilmesine ilişkin yapılan ya da yapılacak uygulamaların hem okul hem de sınıf düzeyinde değişimleri yönetmesidir (Fullan, 1992; Hopkins, Ainscow ve West, 1994; Hopkins ve Harris, 1997, Akt: Harris, 2002, 1, 24; Keefe ve Jenkins, 2000, 102-103). O halde hesap vermenin de okul düzeyinde değil sınıf düzeyinden başlanarak yapılandırılması, sınıftan öğretmenlerce toplanan verilere dayandırılması daha uygun görünmektedir.

Hesap verebilirlik uygulamalarının amaçlarından biri de, okulları geliştirmektir. Her ne kadar okul gelişimi iç ve dış faktörlerle ilişkilendirilse de, hesap verebilirlik bağlamında ortaya çıkan standartlar eğitimin niteliğine, okullarda öğrenciler için neyin başarılması gerektiğine ilişkin somutlaşma; okullarda işgücünün motive edilmesi, çalışanlar arasında işbirliğine dönük ilişkilerin güçlenmesi, okul programlarının öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal gelişimlerine uygun hazırlanabilmesi; okulu geliştirilmesine ilişkin stratejilerin seçimi ve uygulamasının okulun kontrolünde olmasını sağlamaktadır, Bu okul yönetimlerine esneklik sağlamaktadır. Bunun da

ötesinde okullaşma amaçları daha açık, anlaşılır hale gelmekte bu da okulun geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Mintrop, 2008: 137-141).

Okul geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşması, okulun değişmeyi ve gelişmeyi yönetebilmesine bağlıdır (Harris, 2001, 2). Hopkins (2001, 2) gerçek gelişmenin, sınıf düzeyindeki uygulamaların çeşitlendirilmesi ile öğrenci başarısına odaklanılmasına ve bu bağlamda yönetimin öğretme ve öğrenmeyi destekleyecek şekilde uyarlanmasına başka bir ifade ile okul kültürüne bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum okul kültürünün okulda değişme ve gelişme kapasitesi yaratmasını gerekli kılar (Hargreaves,1994, 9-16; Harris, 2002, 12-13).

Okul geliştirmelerine ilişkin çalışmalar otuz yıldan daha fazla süreden beri eğitim politikalarını ve uygulamalarına yön vermektedir. Öğrenci performansını ve başarısını artırma, yapılan tüm okul geliştirme faaliyetlerinin odak noktasıdır (Harris, 2002, 6). Yapılan uygulamalar genel olarak incelendiğinde okulların iyileştirilmesi için eğitimin yeniden yapılandırıldığı gözlenmektedir. Aslında ABD’de de eğitimde hesap verebilirlik kapsamında okulların yeniden yapılandırılması eğitim reformunun ana bileşenlerindedir. Ancak Fullan’ının (1999, 1) da açık bir şekilde ifade ettiği gibi, okul geliştirme çabalarının sistem-düzeyinde değiştirme ve iyileştirilmeye çalışılması yukarıdan-aşağıya uygulamalardır ve süreçten çok çıktılar/sonuçlarla ilişkilidir. Okullara ilişkin çıktılardan ya da sonuçların yönettiği okul geliştirmeleri eğitime ilişkin standartların ve performansın gözetildiği ve pek çok ülkede uygulanan standartlarla-yönetilen eğitim sistemlerinin oluşturulmasını sağlasa, bu doğrultuda merkezi yönetimin okullar üzerindeki etkisi artırarak okulları hesap verebilir kılsa da (Harris, 2002, 6-7) araştırmacı, sonuçlarla sınırlandırılan hesap vermenin okulları gerçekte geliştirmede ve geliştiremeyeceğini düşünmektedir.

Okulların iyileştirilmesi yönünde merkezden yöneltilen baskılar ne yazık ki olumlu sonuçlar üretmemektedir. Uygulamayı yapanların yönettiği araştırmalar tüm okullarda uygulanabilecek ve okulları kısa sürede geliştirecek tek bir hesap verebilirlik yaklaşımının olamadığını göstermektedir (Stoll ve Mayers, 1998; Chapman, 2000, Akt: Harris, 2002, 7). Hopkins’in (2001, 3)

konuya ilişkin önerisi, okulların kendi kapasitelerini geliştirmek üzere farklı stratejiler geliştirmeleridir.

Okulun geliştirilmesini sağlayan etkileri aşağıdaki gibi listelemek mümkündür (Harris, 2002, 19):

1. Katılım: tüm değişimler öğretmenlerin planlama ve karar alma sürecine katılmasını gerektirir.
2. Bağlılık/Sadakat: Değişimin gerçekleşmesi için bu değişimin ana uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişime sadakatle bağlı olmaları gerekir.
3. Baskı ve destek: değişme değişime yönelik baskı ile gerçekleşir ve değişimin gerçekleşmesi hem duygusal hem de teknik yönden desteklenme ile oluşur.
4. Okul dışı araçlar: Okullar değişimi sağlayabilmek için okul dışından danışmanlık alabilirler. Bu danışmanlıklar genelde yerel eğitim otoriteleridir.
5. Personel geliştirme: Yeni programın uygulanabilmesi nihayetinde uygulayıcılarının geliştirilmesi ile ilişkilidir. Kişisel-gelişim etkinliklerinde öğretmenlerin ilgi ve becerileri ile ilişkili olmalı ve yapılacak görevle ilişkili olması gerekmektedir.

Hesap verebilirlik çerçevesinde okul gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin temel kabullenmeler şunlardır (State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2011).

1. Tüm öğrenciler kendilerine uygun seviyede başarılı olabilirler, bunun için gerekli destek sağlamalı, zaman ayrılmalıdır.
2. Tüm öğrenciler öğrenebilir ve sınıflardaki tüm eğitim öğretim geliştirilebilir.
3. Okullarda iyileştirme ancak gelişmeye ilişkin stratejiler ve uygulamalar ancak verilere dayalı değerlendirilme yapılması ile mümkündür.
4. Personel kapasitesinin geliştirilmesi ancak, personelin yetiştirilmesine ve yetiştirmede yetişkin eğitimi kurallarının uygulanmasına bağlıdır.

5. Gelişme bilgi düzeyi, beceri ve kapasitenin artırılması ile mümkündür.
6. Okulun iyileştirilmesi tüm programların, etkinliklerin ve hizmetlerin sağlanmasına ve sürekli gelişimin desteklenmesine bağlıdır.
7. Örgüt içinde çalışanların etkili öğrenimi için liderlik merkezi rolü üstlenir.

Yukarıdaki kabullenmelerden hareketle, sonuçlar üzerine kurgulanmış ancak, mesleki normları ve mevzuata uygunluğu da aynı anda gerçekleştirebilen uygulanabilir ve savunulabilir bir hesap verebilirlik sisteminin bileşenleri nelerdir? Öncelikle sistem, eğitimcilerin (okula kazandırdıkları avantaj ve dezavantajlardan bağımsız olarak) öğrenciler için sorumluluklarını tanımlamalı, ikinci olarak sistem birbirini tamamlayan parçalar üzerine inşa edilmelidir. Bu parçalar, amaçlar, değerlendirmeler, yönerge, kaynaklar ve ödüller ya da yaptırımlardır. Üçüncü olarak, sistem yüksek standartları karşılamalıdır. Dördüncü olarak sistem, olumlu değişim aracı olmalıdır (Anderson, 2005). Bununda ötesinde hesap verebilirlik sistemleri toplumsal değerleri, emelleri temsil etmelidir. Eğitimin herkese ulaştırılması ve yaşam kalitesinin geliştirilmesi/iyileştirilmesi hedeflenmelidir.

Hesap verebilirliğe ilişkin tüm değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, hesap verebilirliğin eğitim sisteminin tamamında uygulandığında işlevselleşeceği anlaşılır. Bu durum müşterek sorumluluğu ve öğrenci sonuçlarının geliştirilebilmesi için birlikte çalışmayı gerektirmektedir. Sistemin her parçası bu bağlamda önemli bir önem taşımaktadır. Eğitim yönetimi açısından bunun anlamı ülkede eğitimin niteliğini, toplumun eğitim üzerindeki niyetini gösteren ve bu bağlamda eğitimin ne denli başarı olduğunu ölçen standartlar belirlemek ve bu standartları izleyicilerle paylaşmaktır. Okullar açısından bunun anlamı, tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için sorumluluk almaları, nitelikli eğitim programları sunmaları, öğrenciler için sağlıklı bir eğitim ortamı hazırlamaları ve bunu sürdürmeleri anlamına gelmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, “Araştırma Modeli”, “Evren Örneklem”, “Veri Toplama Aracı” ve “Verilerin Çözülmesi” alt başlıkları altında açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Eğitimde hesap vermenin (verebilirliğin) araştırmaya katılanlara göre benimsenme ve uygulanabilme düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve bu amaçla tarama yapılmıştır. Özetle araştırma nedensel karşılaştırma yöntemli tarama modelindedir.

Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlamaktadır (Balci, 2004, 228; Karasar, 2002, 89-90). Araştırmada hesap vermenin; “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Öğretim Eşitliği- Öğrenme Hakkı, Fırsat Eşitliği”; “Okul Paydaşlarına ilişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarına ilişkin ifadelerin katılımcılarca benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyi saptanmak istenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreni, Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Ancak, evrendeki yönetici ve öğretmen sayısının araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmada hedef evreni temsil etmek üzere seçilen örneklemin Türkiye’yi temsil edebilmesi için başlangıçta; a) coğrafi bölge ve b) gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Bu bağlamda, coğrafi bölge ve illerin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu’nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS, 2005) ölçütleri esas alınmıştır. Bu sınıflandırma biçimi,

bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılmasına yönelik olarak bölgelerin sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması ve Avrupa Birliği (AB) ile karşılaştırılabilir veriler üretilmesi amacıyla AB bölgesel sınıflandırması olan İBSS ölçütlerine göre tanımlanmıştır. Bu sınıflandırma, 28.08.2002 tarih ve 2002/4720 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile uygulanmaya başlanmıştır.

İBBS sınıflaması Türkiye evrenini 12 bölgeye ayırmaktadır. 12 bölgede 2009-2010 Öğretim Yılı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre toplam 33.310 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 32.431'i kamu, 879'u özel ilköğretim okuludur. Bu bağlamda Türkiye evreni 30.525'i kamu, 1.552'si özel ilköğretim okullarında görevli toplam 32.077 yönetici (okul müdürü ve müdür yardımcısı); 369.323'ü kamu ilköğretim okullarında kadrolu, 26.079'u özel ilköğretim okullarında görevli toplam 395.402 öğretmenden oluşmaktadır (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010). Örneklem seçiminde okul türü (resmi ilköğretim, özel ilköğretim) ile okulların bulunduğu istatistikî bölgeler ve iller olmak üzere üç ölçüt (analiz ünitesi) esas alınmıştır.

Örneklem seçilirken “çok aşamalı örnekleme” yöntemi kullanılması planlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle evreni temsilen İBBS'ye göre 12 bölgeye ayrılan evrenden her bölgeyi temsil eder sayıda il alınması planlanmış, ancak yapılan hesaplamalarda bazı bölgelerden (Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Karadeniz, Ortadoğu Anadolu) elde edilen ölçek sayılarının bölgeler arasında karşılaştırma yapmayı engelleyeceği, üstelik te pratikte bu bölgelerde yer alan illerin tamamına ulaşılması gerektiği (çünkü bu bölgelerde bazı illerde özel okul bulunmamaktadır, bazı illerde özel okullarda çalışan kadrolu yönetici yoktur) fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı bölgeler arasında karşılaştırma yapabilmek amacı ile 12 alt tabakaya ayrılan evrende her bir tabakadan (bölgeden) bölgedeki iller arasından yönetici ve öğretmen sayıları en çok olan iki il belirlemiştir (Tablo 3). Bu yolla elde edilen yeni alt evrenin Türkiye genelini de temsil edebileceği ön görülmüştür. İBBS göre yapılan örneklem seçimi Ek 2'de tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Örneklemede Yer Alan Kamu/Özel İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin 12 Bölgeden Seçilmiş İllere Göre Dağılımı

BÖLGE	SEÇİLEN İLLER	KAMU				ÖZEL			
		Toplam Yönetici Sayısı	Örneklemede Yönetici Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Örneklemede Öğretmen Sayısı	Toplam Yönetici Sayısı	Örneklemede Yönetici Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Örneklemede Öğretmen Sayısı
İstanbul	İstanbul	4128	114	44821	104	477	170	8151	218
Batı Marmara	Tekirdağ	250	7	3058	7	11	4	189	5
	Balıkesir	469	13	6009	14	21	7	299	8
	TOPLAM	917	20	9067	21	32	11	488	13
Ege	İzmir	1294	36	18414	43	101	36	1811	49
	Manisa	643	18	6645	15	21	8	410	11
	TOPLAM	1937	54	25059	58	122	44	2221	60
Doğu Marmara	Bursa	826	23	11194	26	63	23	984	27
	Kocaeli	614	17	6894	16	34	12	575	15
	TOPLAM	1440	40	18088	42	97	35	1559	42
Batı Anadolu	Konya	1020	28	11847	28	42	15	705	19
	Karaman	118	3	1526	3	7	3	86	2
	TOPLAM	1138	31	13373	31	49	18	791	21
Akdeniz	Adana	832	23	11059	26	35	12	584	16
	Hatay	874	24	8423	19	25	9	331	9
	TOPLAM	1706	47	19482	45	60	21	915	25
Orta Anadolu	Kayseri	621	17	6589	15	27	10	535	14
	Yozgat	271	8	3346	8	3	1	35	1
	TOPLAM	892	25	9935	23	30	11	570	15
Batı Karadeniz	Zonguldak	272	7	3173	8	18	7	246	6
	Samsun	573	16	7819	18	15	5	286	8
	TOPLAM	845	23	10992	26	33	12	532	14
Doğu Karadeniz	Trabzon	469	13	4820	11	7	3	120	3
	Ordu	401	11	4233	10	4	1	113	3
	TOPLAM	870	24	9053	21	11	4	233	6
Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	343	9	4974	12	6	2	153	4
	Ağrı	169	5	2335	5	3	1	24	1
	TOPLAM	512	14	7309	17	9	3	177	5
Ortadoğu Anadolu	Malatya	420	11	5259	12	11	4	179	5
	Van	355	10	4840	11	5	2	149	4
	TOPLAM	775	21	10099	23	16	6	328	9
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep	808	22	8264	19	28	10	504	13
	Diyarbakır	535	15	8653	20	18	6	328	9
	TOPLAM	1343	37	16917	39	46	16	832	22
12 BÖLGE	23 İL GENEL TOPLAM	16305	450	194195	450	982	351	16797	450

Her bölgeden seçilen iki il ile (İstanbul bölgesinde sadece İstanbul bulunduğundan bu bölgeden başka il seçilememiştir, ayrıca Ankara ilinde ön uygulama yapıldığından bu il araştırma dışında bırakılmıştır) oluşturulan ve tüm Türkiye’de kamu ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenleri temsil ettiği düşünülen alt evrende kamu okullarında görevli 16.305 yönetici, 194.195 kadrolu öğretmen, özel okullarda çalışan 982 yönetici ve 16.797 öğretmen araştırma alt evrenini oluşturmuştur. Tablo 3’de örnekleme yer alan kamu/özel ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin 12 bölgeden seçilmiş illere göre dağılımı sunulmuştur. Tablo 3 oluşturulurken her ilin genel toplam içerisindeki yüzdesi bölgeden seçilen ve örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmen sayılarına yansıtılmıştır. Başka bir ifade ile tabakalı örnekleme tekniği ile bölgelerden seçilen yönetici ve öğretmen sayılarının belirlenen alt evrendeki oranları ile temsil edilmesi güvence altına alınmıştır. Örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı ayrı basit yansız örnekleme gibi örneklenmektedir (Balcı, 2004,85). İllere gönderilecek ölçeklerin illerde seçilen okullarda hangi yönetici ve öğretmenlere uygulanacağına ise tesadüfi yöntem ile karar verilmiştir.

Araştırmanın örnekleminde kamu ve özel ilköğretim okullarını temsil eden ve örnekleme yansıtılan sayıların hesaplanmasında Cochran’ın (1962, Akt: Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left[\left(\frac{1}{N}\right)t^2(PQ)/d^2\right]}$$

Formülde,

n= Örneklem büyüklüğünü,

N= Evren büyüklüğünü

d= Tolerans düzeyini (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin tablo değerini (t= 1.96 veya 2.58)

PQ= (.50)(.50)=.25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini göstermektedir.

Formül kullanılarak yapılan hesaplamalarda tolerans düzeyi .05, güven düzeyi tablo değeri 1.96 kullanılmıştır. Formüle göre, kamu okullarında seçilen alt evreni temsil etmek üzere 16.305 yöneticiden en az 377; yine kamu okullarında görev yapan 194.195 öğretmeni temsil için en az 383 öğretmenin, özel okullar için ise seçilen alt evrende yer alan 982 yöneticiyi temsilen en az 276, 16.797 öğretmeni temsilen örnekleme en az 376 öğretmenin bulunması gerektiği hesaplanmıştır. Ancak ölçeklerin geri dönmemesi, boş dönmesi ya da değerlendirilemeyecek durumda olması göz önünde bulundurularak sayı resmi okullarda 450 yönetici ve öğretmene, özel okullarda 351 yönetici, 450 öğretmene tamamlanmıştır. Araştırma için seçilen resmi ve özel okul listeleri Ek 3'de sunulmuştur.

Tablo 4'de bölgelere göre gönderilen ve geri dönen ölçek sayıları sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Kapsamında İllere Gönderilen ve Toplanan Değerlendirmeye Uygun Ölçek Sayıları

BÖLGE	KAMU				ÖZEL			
	Örnekleme Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örnekleme Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
İstanbul	114	117	104	106	170	172	218	220
Batı Marmara	20	19	21	21	11	10	13	13
Ege	54	47	58	52	44	35	60	53
Doğu Marmara	40	38	42	43	35	33	42	42
Batı Anadolu	31	32	31	30	18	18	21	21
Akdeniz	47	37	45	32	21	18	25	39
Orta Anadolu	25	20	23	25	11	7	15	15
Batı Karadeniz	23	18	26	18	12	11	14	9
Doğu Karadeniz	24	23	21	19	4	4	6	6
Kuzeydoğu Anadolu	14	14	17	16	3	6	5	5
Ortadoğu Anadolu	21	14	23	19	6	4	9	4
Güneydoğu Anadolu	37	26	39	33	16	11	22	22
12 BÖLGE	450	405	450	414	351	329	450	449
Alandan Beklenen Toplam Ölçek Sayısı: 1701								
Alandan Dönen Toplam Ölçek Sayısı: 1597								

Tablo 4 incelendiğinde kamu ilköğretim okullarında hedeflenen 450 yöneticiye karşılık 405 yöneticiden (%90), yine kamu okullarında ulaşılması planlanan 450 öğretmene karşılık 414 öğretmenden (%92), özel ilköğretim okulu yöneticilerinden ise, amaçlanan 351 yöneticiye karşılık 329 yöneticiden (%94), öğretmenlerden amaçlanan 450 öğretmene karşılık 449 öğretmenden (%100) veri toplanabildiği anlaşılmaktadır. Araştırma desteği alınan MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) yardımı ile bölgelerden araştırma kapsamında gerekli istatistiksel işlemlerin yapılabileceği yeterli sayıda ölçeğin döndüğü anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap vermenin araştırmaya katılanlar tarafından benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyini belirlemek üzere veri toplama aracı olan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek için, konuya ilişkin alanyazın taranmış ancak alanda hazırlanması planlanan ölçeğe ilişkin benzer ya da fikir verecek ölçek ya da anketlere rastlanmamıştır. Bu bağlamda ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin hesap verebilirliği okullarında okul geliştirme aracı olarak ne ölçüde benimsediklerini ve ne ölçüde uygulanabilir bulduklarını taramak üzere araştırmacı tarafından iş dünyasında, kamu örgütlerinde ve kar amacı gütmeyen örgütlerde stratejik planlama ve yönetim sistemi olarak kullanılan ve 90'lı yıllarda Kaplan ve Norton (1996) tarafından düzenlenen "Dengelenmiş Puan Kartları"nın (Balanced Scorecard) eğitim örgütleri olan okullarda da uygulanabileceği öngörülmüştür. İşletmeler için hazırlanan Dengelenmiş Puan Kartlarının içerdiği sistem örgüte ait finansal çıktıları, işin yapılaşma sürecini, müşteri memnuniyetini ve örgütsel gelişme ve öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu sistem Baldrige Ulusal Kalite Programı (Baldrige National Quality Program, 2003, 8) yardımı ile eğitime aktarılmıştır ve günümüzde Mükemmellik Modeli (European Foundation for Quality Management [EFQM]) olarak bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, Puan Kartlarını kullanarak kartların eğitimle ilişkili beş boyutla ilişkilendirilebileceğini düşünmüştür. Bu bağlamda okullarda, öğrencilerin öğrenme ürünlerinin-kazanımlarının, uygun öğrenme ortamının sağlanması ve bu doğrultuda her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sunulmasının,

öğrenciye, ailesine ve topluma sorumlulukların, örgütün gelişme kapasitesinin, kaynakların etkili kullanılmasının, araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini öngörmüştür.

“Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirliğe” ilişkin 87 maddeden oluşan ölçek hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından* alınan görüşler doğrultusunda ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek, hesap vermeye ilişkin belirlenen; “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Öğretim – Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarına ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyini saptamak üzere birbirinden bağımsız beş boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek, benimseme düzeyinde; (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) çoğunlukla katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum; uygulanabilirlik düzeyinde; (1) hiç uygulanamaz, (2) az uygulanabilir, (3) kısmen uygulanabilir, (4) çoğunlukla uygulanabilir, (5) tamamen uygulanabilir'den oluşan beşli likert dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır.

Ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek taslağı il onay belgesi ile Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde kamu okullarında uygulanmış, bu bağlamda 4 okul müdürü, 46 müdür yardımcısı ve 88 öğretmenden veri toplanabilmiştir. Ön uygulamaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 18'inin (%13) görev süresi beş yıl ve daha az, 35'i (%24.4) 6-10 yıl, 32'si (23.2) 11-15 yıl, 25'i (18.1) 16-20 yıl, 28'i (20.3) 21 yıl ve üzerindedir. Aynı grubun 18'i (%13) ön lisans, 105'i (%76.1) lisans, 15'i (%10.9) lisansüstü mezunlarıdır. Ön uygulamaya 106 (%76.8) kadın, 32'i (%23.2) erkek yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırmaya Altındağ'dan 9 (%6.5), Çankaya'dan 8 (%5.8), Etimesgut'tan 43 (%31.2), Gölbaşı 5 (%3.6),

* Bu bağlamda Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnalet Aydın, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Doç. Dr. Yasemin Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Araştırma Görevlileri Çetin Erdoğan ve Uğur Akın'dan alınan görüşler doğrultusunda araç ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Keçiören 39 (%28.3), Sincan 2 (%1.4), Yenimahalle 32 (%23.2) yönetici-öğretmen katılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde beş boyuttan oluşan ölçme aracının her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden her başlık altındaki maddelere ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi faktör analizi ile birlikte kavramların kuramsal yapılarını karşılaştırmada sıkça kullanılan bir yöntemdir ve ölçme araçlarının yapı geçerliliğini saptama yoludur (Balcı, 2004, 243, Büyüköztürk, 2002, 117-118). Teknik aslında birçok değişkenin birkaç başlık altında toplanması için kullanılmaktadır (Akgül ve Çevik, 2003, 417). Ancak araştırmacı bu başlıkları alanyazına göre kendisi belirlediğinden, başlıklar altındaki maddelerin başlığa ait olup olmadığını (tek boyutluluk) bulmak üzere teknikten yararlanmıştır. Bu doğrultuda, her bir alt başlıkta yer alan ölçek maddelerinin birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Faktör yükü .45'in altındaki maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2002,118) göre, faktör yük değerinin .45 – ki yazar bu değer .30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir-, Akgül ve Çevik (2003, 417) mutlak değer olarak .40'dan daha düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı faktör yük değeri .45 den küçük olan maddelerin ölçekten çıkarılmasını uygun görmüştür.

Anket taslağının geçerliliği için ayrıca faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyans dikkate alınmıştır. Büyüköztürk'e (2002,119) göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın % 30 ve daha fazlası olması yeterlidir.

Güvenilirlik çalışmaları için de iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır. Bu çalışma için Özdamar'ın (2004, 634) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uygulanan değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir:

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

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

.60 $\leq \alpha \leq$.80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

.80 $\leq \alpha \leq$ 1 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyonları hesaplanarak ayırt ediciliğine bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmamasına ve .25'ten büyük olmasına dikkat edilmiştir. Özdamar (2004, 628), bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır (Balcı, 2004, 242).

Alt boyutlara ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları şu şekildedir.

1. Öğrencilerin akademik başarısı. Alt ölçeğinin ön uygulama aracında 23 madde yer almıştır. KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 23 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO= .76 ve Bartlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 1094,907$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %32'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki "Sınav sonuçlarını, sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtarak öğrenciler ile birlikte değerlendirmek." maddesi güvenilirlik katsayısını yükseltmek için, "Her öğrenci için yüksek beklentileri olmak.", Her öğrencinin geçmiş kazanımlarına ilişkin veri toplamak (geçmiş yıllardaki öğretmenleriyle, öğrenci velisi ile görüşme, öğrencinin geçmiş yıllardaki ders programlarını, yıl sonu değerlendirme notlarını inceleme)", "Her ünite öncesinde öğrenciden beklenen kazanımları belirleme.", "Belirlenen eksik alanlara yönelik ek çalışmalar yapma (konuyu tekrar özetleme, konuya ilişkin performans görevi verme, tamamlayıcı kaynak gösterme...)", "Sınav tarihlerini dönem başında öğrenci velilerine de duyuracak şekilde ilan etme.", "Sınavın hemen sonrasında, puanlanmış cevap

anahtarlarını, sınıfta öğrencilerin görebileceği bir yerde sergilemek.”, “Sınav sonuçlarını, sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtarak öğrenciler ile birlikte değerlendirmek.”, “Her öğrencinin diğer derslerdeki başarısını izlemek.”, “Öğrencinin ailesine, kişisel özelliklerine, alışkanlıklarına ilişkin veri toplamak.” maddeleri madde yük değerleri .45’in altında olduğu ve ölçeği tek faktörlü hale getirebilmek için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin Akademik Başarı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

M No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
4	Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek.	.47	.38
5	Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde etikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek.	.45	.36
6	Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek.	.45	.35
9	Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.	.54	.44
12	Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak.	.61	.52
13	Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (<i>başarı ranji, grup ortalaması ve standart sapması</i>) yapmak.	.63	.53
14	Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	.56	.46
15	Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alanı/konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	.59	.49
16	Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	.59	.49
17	Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.	.64	.55
18	Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	.67	.58
19	Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.	.53	.44
20	Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (<i>SBS gibi</i>) elde ettiği sonuçları izlemek.	.49	.39
23	Her öğrencinin öğrenme şeklini (<i>görsel, işitsel, kinestetik</i>), gelişim düzeyini (<i>sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler</i>) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.	.63	.54
Açıklanan Toplam Varyans: %32			
Cronbach – Alpha Katsayısı: .83			

Tablo 5 incelendiğinde alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ve üstündedir. Faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ile .67 arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrenci başarısına ilişkin alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık kat sayısı .83'dür. Buna göre ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628). Ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir (Tablo 3). Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırdedici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Eğitim-öğretim: Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği. Alt ölçeğin ön uygulama aracında 17 madde bulunmaktadır. KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 17 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO= .80 ve Bartlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 1622,688$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin beklendiği üzere iki faktörlü olduğu ve birinci faktörün toplam varyansın %30'unu, ikinci faktörün toplam varyansın %31'ini açıkladığı görülmüştür. Her iki faktörle açıklanan toplam varyans %61'dir. Ölçekteki "Her öğrenciyi biricik ve benzersiz kabul etmek.", "Ders içeriğini farklı öğretim materyalleri ile zenginleştirmek.", "Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için bireysel öğrenme programları hazırlamak.", "Öğrenciye hiç kimsenin yardımına ihtiyaç duymaksızın yapabileceği ödev/performans görevi/ proje vermek.", "Sınıflarda sosyal adaleti gerçekleştirmek." maddeleri faktör yük değerleri .45'in altında olduğundan güvenilirlik katsayısını yükseltmek için; "Öğrenciye sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak.", "Öğrenciye temizlik alışkanlığı kazandırmak." maddeleri araştırmacı tarafından ölçeğin amacına uygun olmadığı tespit edildiğinden ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği Alt Ölçeklerinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Eğitim-Öğretim a- Eğitim Hakkı b- Fırsat Eşitliği	Faktör Yük Değerleri		Madde Toplam Korelasyonları
		Faktör 1. Eğitim Hakkı	Faktör 2. Fırsat Eşitliği	
25	Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.	.77	.15	.56
26	Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	.77	.22	.62
29	Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (<i>okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri</i>) sunmak.	.74	.13	.55
30	Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.	.80	.18	.62
31	Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olmak.	.66	.35	.61
36	Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.	.33	.81	.69
37	İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.	.15	.49	.37
38	Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.	.18	.85	.60
39	Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (<i>DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi</i>) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.	.12	.75	.48
40	Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.	.19	.83	.59
Açıklanan Toplam Varyans: %61				
Faktör 1. %30				
Faktör 2. %31				
Cronbach – Alpha Katsayısı: .85				

Tablo 6 incelendiğinde alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ve üstündedir. Faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin birinci faktör altında .66 ile .77, ikinci faktör altında .49 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrenci başarısına ilişkin alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık kat sayısı .85'dir. Buna göre ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628). Ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir (Tablo 6). Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayır edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar. Bu alt ölçeğin ön uygulama aracında 27 madde bulunmaktadır. KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 27 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO= .88 ve Bartlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 2231,979$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %46'sını açıkladığı anlaşılmıştır. Ölçekte yer alan "Öğrencileri ilgi alanları, akademik başarıları, becerileri doğrultusunda bir üst öğretim kurumuna yöneltmek.", "Tüm okul toplumu için temiz okul ortamı yaratmak.", "Okul çalışanlarına ilişkin özel bilgileri saklamak." maddeleri güvenilirlik katsayısını yükseltmek için, "Alınacak tüm kararlarda okul toplumunun (öğretmenlerin, öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve diğer okul çalışanlarının) görüşüne başvurmak.", "Öğrenciye ilişkin alınan her kararda ailesinin görüşünü almak.", "Elektronik ortamda Bakanlıkça hazırlanmış öğrenci bilgi formlarını eksiksiz, hatasız doldurmak, gerekli güncellemeleri anında yapmak.", "Öğrenci velisine talep ettiği zamanlarda öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.", Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlik alanları) belge ya da bilgileri dosyalamak." maddeleri, faktör yük değerleri .45'in altında olduğundan, "Ödüllendirme ölçütlerini okul çalışanlarına yazılı bildirmek." maddesinin "Okula ait okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirleme." maddesi ile; "Okulda düzenlenecek seminer ya da kurs programlarını dönem başında ilgililere yazılı bildirmek." maddesi "Düzenli aile seminerleri düzenlemek." maddesince karşılandığı düşünüldüğünden, "Okul idaresince, öğretmenlerin öğrenciye destek ya da yardımda bulunabilecekleri, öğrenci velileri ile görüşebilecekleri uygun saatleri ve yeri belirleme, haftalık ders programına yerleştirme öğrenci velilerine ve öğrencilere yazılı olarak bildirmek." maddesi de uzman görüşleri dahilinde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

M No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
41	Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.	.65	.59
42	Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.	.71	.65
44	Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.	.75	.70
45	Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.	.63	.58
47	Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.	.64	.58
49	Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.	.71	.62
50	Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.	.73	.66
51	Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.	.72	.66
52	Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.	.65	.58
56	Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.	.67	.61
57	Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.	.62	.54
59	Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.	.78	.73
61	Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.	.68	.63
62	Düzenli aile seminerleri düzenlemek.	.60	.58
64	Sık sık öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.	.56	.53
66	Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.	.67	.65
Açıklanan Toplam Varyans: %46			
Cronbach – Alpha Katsayısı: .92			

Tablo 7 incelendiğinde alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ve üstündedir. Faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .78 arasında değiştiği saptanmıştır. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar ilişkin alt ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık kat sayısı .92'dir. Buna göre ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628). Ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir (Tablo 7).

Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırdedici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Okul örgütünün gelişme kapasitesi. Bu alt ölçeğin ön uygulama aracında 13 madde bulunmaktadır. KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 13 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO= .87 ve Bartlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 1092,728$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %56'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki 72. madde faktör yük değerleri .45'in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
68	Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.	.72	.66
69	Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.	.80	.74
70	Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yönleltmek.	.79	.72
71	Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (<i>katılacağı kurslar, seminerler</i>) planı hazırlamak.	.71	.65
73	Okul Stratejik Planını hazırlamak.	.67	.62
74	Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.	.69	.65
75	Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.	.81	.75
76	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.	.78	.71

Tablo 8. Devam...

Madde No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
77	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.	.73	.65
78	Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri, yeni uygulamaları tartışabilecekleri toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.	.74	.62
79	Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.	.71	.64
80	Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.	.81	.75
Açıklanan Toplam Varyans: %56			
Cronbach – Alpha Katsayısı: .92			

Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık kat sayısı .92'dir. Buna göre ölçek oldukça güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628). Faktör analizi sonrasında Örgütün Gelişme Kapasitesi alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .67 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir (Tablo 8). Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırdedici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Kaynak kullanımı. Alt ölçeğin ön uygulama aracında yedi madde bulunmaktadır. KMO ve Bartlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yedi maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO= .80 ve Bartlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 746,375$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %65'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .45'den büyük olduğu görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9. Kaynak Kullanımı Alt Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Kaynak Kullanımı	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
81	Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.	.79	.71
82	Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.	.69	.60
83	Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	.87	.81
84	Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	.75	.67
85	Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.	.84	.75
86	Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.	.86	.80
87	Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.	.84	.77
Açıklanan Toplam Varyans: %65			
Cronbach – Alpha Katsayısı: .91			

Kaynak Kullanımı alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık kat sayısı .91'dir. Buna göre ölçek oldukça güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628). Faktör analizi sonrasında Kaynak Kullanımı alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .69 ile .86 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir (Tablo 9). Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırıcı güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin analizler sonucunda son şekli verilen hali, Ek 3'de sunulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada problem durumu başlığı altında yer verilen sorulara yanıt bulabilmek için araştırmacı parametrik ve parametrik olmayan testler olarak sınıflandırılan test tekniklerinden hangisinin uygulanabileceğini bulmak için seçilen örneklemede parametrik testlerin uygulanabilmesi için ön koşulların sağlanıp sağlanmadığını araştırmıştır. Bir örneklem grubunda parametrik istatistik tekniklerin kullanılabilmesi için ön koşullar mevcuttur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, 149-150, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, 10) .

1. Verilerin ya da araştırmada uygulama yapılan katılımcıların yansız (tesadüfi) seçilmesi,
2. Örneklem büyüklüğü,

3. Dağılımın normalliği,
4. Doğrusallığı,
5. Homojenliğin incelenmesi gereklidir.

Araştırma için ölçek uygulaması yapılan 1597 katılımcı Türkiye'nin İBBS'e göre 12 bölgesinden ilköğretim düzeyinde seçilen kamu ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler yansız seçilmiştir.

Araştırmada, görev, okul türü ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerdir. Her bir bağımsız değişken için bu değişkene ait gruplarda kimilerine göre 30 kimilerine göre 15 kişinin altına düşülmesi, puanların normal dağıldığı varsayımını güçleştireceğinden parametrik olmayan testlerin uygulanmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, 150). Tablo 8'de belirlenen bağımsız değişkenlere ilişkin katılımcı sayıları verilmiştir.

Tablo 10. Örneklemede Alt Gruplarda Yer Alan Katılımcı Sayıları

Değişken	Alt Gruplar				
	Görev	Yönetici	Öğretmen		
	734	863			
Okul türü	Kamu	Özel			
	819	778			
Bölgeler	İstanbul	Batı Marmara	Ege	Doğu Marmara	Batı Anadolu
	615	63	187	156	101
	Akdeniz	Orta Anadolu	Batı Karadeniz	Doğu Karadeniz	Kuzeydoğu Anadolu
	126	67	56	52	41
	Ortadoğu Anadolu	Güneydoğu Anadolu			
	41	92			

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan 1597 katılımcıdan 734'ü (%46) okullarında yönetici, 863'ü (%54) öğretmendir. Katılımcılardan 819'u (%51.3) kamu, 778'i (%48.7) özel ilköğretim okullarında görevlidir. Son olarak araştırmaya katılan 1597 katılımcıdan görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre dağılımları incelendiğinde her bölgeden en çok 615 (İstanbul, %38.5), en az 41 (Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu, %2.6) kişinin araştırmaya katıldığı anlaşılmaktadır.

Örnekleme verilerinin normal dağılıma sahip bir ana kütleden gelip gelmediğini belirlemek için kullanılan normallik testleri yapılacak tüm istatistiki

analizlerin ön koşulu değildir. Şencan (2005, 195) normallik koşulunun sağlanması gereken istatistiksel analizlerin şunlar olduğunu ifade etmektedir:

1. t- testi
2. z-testi
3. Varyans analizi
4. Pearson korelasyon analizi,
5. Regresyon analizinde bağımlı değişken,
6. Faktör analizi (hipotez testlerinde),
7. Kümeleme analizi,
8. Diskriminant analizi,
9. Yapısal eşitlik modeli.

Verilen bu liste gözönünde bulundurulduğunda araştırmacı araştırma probleminde yer alan t-testi ve varyans analizini gerektiren bölümlerde normalliği test etmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak normalliğin test edilebilmesi için kullanılan ölçeğin türüne, örneklem sayısına göre alanda önerilen çok farklı test teknikleri söz konusudur. Ancak araştırmacı SPSS programında normal dağılımın test edilmesi için önerilen Kolmogorov-Smirnov testini uyguladığında (sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir) anlamlılık satırında (Assymp. Sig) yer alan tüm değerlerin sınır değer olan .05 den küçük olması ($z= 3.9$; $z=2.3$; $z=9.1$; $z=5.0$; $z=14.7$; $z= 7.4$; $z= 7.6$; $z= 4.3$; $z=8.7$; $z= 5.4$ $p<.05$) nedeniyle incelenen bölümlerde hem benimseme hem de uygulanma düzeyinde dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Şencan (2005, 196) Kolmogorov-Smirnov testinin az sayıda ayırık/uç büyük ölçüde etkilenmesi nedeniyle hesaplanan p değerinin her zaman sağlıklı sonuç vermediğini belirtmektedir. Hatta Şencan (2005, 196) pragmatik bilim adamlarına göre örneklem büyüklüğü 100 den fazla olan ($n>100$), daha duyarlı bilim adamlarına göre 400 den fazla olan çalışmalarda pratikte hesaplanan ve normal dağılım göstermediğine karar verilen Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının pratikte önemli olmadığını ifade etmekte, histogram, kutu grafiği ve normal olasılık grafiklerinin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yapılan incelemelere ek olarak araştırmacı birim sayısı 50'den büyük olan örneklemde uygulanan basıklık ve çarpıklık değerlerini hem maddelerin her biri için (Ek 2), hem de belirlediği öğrencilerin

akademik başarısı, eğitim-öğretim, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, örgütün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımı başlıkları altında madde toplamları üzerinden incelemiştir (Tablo 11). Ancak maddelerin her biri için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri listesi uzun olduğundan Ek 2’de sunulması uygun görülmüştür.

Tablo 11. Madde Toplamlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Median, Mod, Basıklık, Çarpıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Bölüm	Öğrencilerin Akademik Başarı		Eğitim-Öğretim				Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar		Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi		Kaynak Kullanımı	
			Eğitim Hakkı		Fırsat Eşitliği		B	U	B	U	B	U
Benimseme/ Uygulama	B	U	B	U	B	U	B	U	B	U	B	U
Aritmetik Ortalama	59.5	54.6	23	20.6	24	22.2	73.3	67.5	54	48.6	31.8	29.1
Median	61	55	24	21	25	23	76	70	56	50	33	30
Mod	70	56	25	25	25	25	80	80	60	60	35	35
Çarpıklık	-.8	-.3	-1.8	-.7	-3.2	-1.3	-1.6	-.8	-1.4	-.7	-1.5	-.9
Basıklık	.4	-.5	4.0	-.14	12.5	1.4	3.2	-.02	2.1	-.15	2.5	.6
Kolmogorov-Smirnov Z	3.9	2.3	9.1	5.0	14.7	7.4	7.6	4.5	7.6	4.3	8.7	5.4
Assymp. Sig. (2-tailed)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Normallik varsayımı için verilerin toplam puanlarının aritmetik ortalama, median (ortanca) ve mod değerlerinin eşit olması gerekmektedir (Sezgin, 2009, 83). Tablo 11 incelendiğinde değerlerin eşit olmadığı ancak birbirine yakın değerler aldığı anlaşılmıştır. Bulunan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 aralığında olmasını Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, 16) normal dağılımın bir kanıtı olarak görmektedirler. Şencan’da (2005, 200-201) bunu doğrulamakta ve SPSS’te çarpıklık (skewness) değerinin ± 1 ’den küçükse normal dağılımın olduğunu, olmayan bölümler için çarpıklık katsayısının hesaplanarak, standart hatasıyla birlikte rapora eklenmesi gerektiğini bildirmektedir. Bu bölümlerde çarpıklık değeri standart hatasına bölünerek standart z değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Normallik Varsayımının Sağlanamadığı Bölümler İçin Hesaplanan Standart z Değerleri

Bölüm	Çarpıklık Değeri	Standart Hata	z
Eğitim Hakkı Benimseme	-1.8	0.061	-29.51
Fırsat Eşitliği Benimseme	-3.2		-52.46
Fırsat Eşitliği Uygulama	-1.3		-21.31
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar Benimseme	-1.6		-26.23
Örgütün Gelişme Kapasitesi Benimseme	-1.4		-22.95
Kaynak Kullanımı Benimseme	-1.5		-24.59

Hesaplanan z değerleri ± 1 'den küçükse dağılım normaldir. Ancak Tablo 12'de hesaplanan değerler ± 1 'den büyük olduğundan bu bölümlerde dağılımın sola çarpık olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı araştırma için yapacağı test uygulamalarında normallik varsayımının sağlandığı bölümlere parametrik testler uygulamış, normallik varsayımın sağlanamadığı bölümler için yapılan parametrik test sonuçlarına standart z değerleri eklenmiştir.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmaya katılanların "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verme (Verebilirlik)" ye ilişkin toplam beş başlık altında toplanan, "Öğrencilerin Akademik Başarısı, Eğitim-Öğretim: a-Eğitim hakkı, b-Fırsat Eşitliği, Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi, Kaynak Kullanımı" boyutlarındaki maddeleri araştırma kapsamında belirlenen görev, okul türü ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerine göre hem benimseme hem de uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı,

- Okuldaki görevlerine (yönetici-öğretmen) göre, İlişkisiz Örneklemelerde T-Testi ile,
- Okul türüne (kamu-özel) göre, İlişkisiz Örneklemelerde T-Testi ile,
- Bölgelere (İBBS göre Türkiye İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu olmak üzere 12 bölgeden oluşmaktadır) göre, farkın bulunup Tek Faktörlü Anova Testi ile sınımıştır.

Varyans analizleri sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Testi, Levene Testi sonuçlarına göre homojenliğin sağlanmadığı durumlarda Dunnet's T3 testleri uygulanmıştır.

ANOVA analizlerinde .05 manidarlık düzeyinin kullanılması önerilir. Ancak, ANOVA analizlerinde .05 olan manidarlık düzeyi, bağımsız değişkene ait kategoriler artıkça I. Tip hatanın artmasına neden olduğundan (Tabaknik ve Fidell, 2007, 270), araştırmacı bölge değişkeni için anlamlılık düzeyini tekrar hesaplamıştır. Çünkü $\alpha = 1 - (1 - \alpha_1)(1 - \alpha_2)(1 - \alpha_3) \dots (1 - \alpha_p)$ formülünden de anlaşılacağı gibi bağımsız değişkene ait kategoriler arttıkça I.tip hata artmaktadır. I.tip hatayı azaltmak için $\alpha_1 = \alpha_{fw} / p$ formülü kullanılarak ANOVA analizi kullanılan değişkenler için anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Buna göre, bölge değişkeni için anlamlılık düzeyi $\alpha = .0042$ ve olarak alınmış, analiz sonuçlarına yansıtılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin ölçekteki ifadelere tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte benimseme düzeyinde, (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Az Katılıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum'u; uygulanabilir bulma düzeyinde, (5) Tamamen Uygulanabilir, (4) Çoğunlukla Uygulanabilir, (3) Kısmen Uygulanabilir, (2) Az Uygulanabilir, (1) Hiç Uygulanamaz seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları aşağıda sunulmuştur (Balci, 2004, 220).

4.20-5.00 Tamamen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir,

3.40-4.19 Çoğunlukla Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir,

2.60-3.39 Kısmen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir,

1.80-2.59 Az Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir,

1.00-1.79 Hiç Benimsemiyorum (Katılmıyorum)/Uygulanamaz aralıkları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” ile toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bölümde araştırma bulguları, eğitimde hesap verebilirliğin “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Öğretim: Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutları başlıkları altında verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılanların, eğitimde hesap vermenin (verebilirlik) “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu altında yer alan maddeleri görev, okul türü ve bölge bağımsız değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin, eğitimde hesap vermenin “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası değerleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
1.	Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi verme.	Yönetici	734	4.40	.82	7	4.09	.82	5
		Öğretmen	863	4.32	.83	5	4.04	.87	6
2.	Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek.	Yönetici	734	4.51	.71	4	4.14	.88	4
		Öğretmen	863	4.43	.78	3	4.08	.91	5
3.	Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek.	Yönetici	734	4.63	.65	1	4.24	.87	3
		Öğretmen	863	4.55	.71	1	4.19	.89	2
4.	Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.	Yönetici	734	4.46	.81	5	4.24	.87	3=
		Öğretmen	863	4.39	.87	4	4.10	.98	4

Tablo 13. Devam...

M No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
5.	Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak.	Yönetici	734	4.29	.88	9	3.81	1.09	8
		Öğretmen	863	4.01	1.01	9	3.59	1.13	11
6.	Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (<i>başarı ranjı, grup ortalaması ve standart sapması</i>) yapmak.	Yönetici	734	4.09	.99	12	3.52	1.16	13
		Öğretmen	863	3.79	1.09	12	3.25	1.20	14
7.	Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	Yönetici	734	4.60	.69	2	4.38	.84	1
		Öğretmen	863	4.53	.76	2	4.36	.85	1
8.	Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alanı/konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	Yönetici	734	4.17	.93	11	3.72	1.04	11
		Öğretmen	863	3.99	1.04	10	3.65	1.13	9
9.	Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	Yönetici	734	4.37	.85	8	4.04	1.00	6
		Öğretmen	863	4.18	.99	7	3.88	1.10	7
10.	Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.	Yönetici	734	3.93	1.15	13	3.55	1.17	12
		Öğretmen	863	3.60	1.23	13	3.35	1.21	13
11.	Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	Yönetici	734	4.27	.87	10	3.75	1.06	9
		Öğretmen	863	4.04	1.02	8	3.62	1.10	10
12.	Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.	Yönetici	734	4.17	.97	11=	3.74	1.11	10
		Öğretmen	863	3.93	1.07	11	3.58	1.15	12
13.	Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (<i>SBS gibi</i>) elde ettiği sonuçları izlemek.	Yönetici	734	4.52	.78	3	4.32	.91	2
		Öğretmen	863	4.39	.90	4	4.18	.99	3
14.	Her öğrencinin öğrenme şeklini (<i>görsel, işitsel, kinestetik</i>), gelişim düzeyini (<i>sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler</i>) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.	Yönetici	734	4.41	.83	6	3.99	1.05	7
		Öğretmen	863	4.26	.92	6	3.87	1.10	8

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklarda en çok benimsedikleri madde “Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek.” tir. Her iki grup da öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri, dersin içeriğinin anlaşılıp, anlaşılmadığının takibinde önemli bir veri olarak tamamen benimsemektedirler ($\bar{X}_b = 4.63, \bar{X}_u = 4.55$). Günümüzde öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme (self-assessment) uygulamaları öğrencilerin ders kitaplarında bulunmaktadır. Uygulamanın amacı İlköğretim Yabancı Dil Ders Programında şu şekilde ifade edilmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2006, 2):

...dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamaktır.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (İKY) Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesini içeren 4. Kısımında da “Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur” (madde 32, d bendi) ifadesine yer verilmektedir. Ancak bu madenin uygulanabilirliği, yöneticilerde 3. sıraya, öğretmenlerde 2. sıraya gerilemektedir ($\bar{X}_u = 4.24$, $\bar{X}_u = 4.19$)..

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakların uygulanabilirliğinin araştırıldığı bölümde yönetici ve öğretmenler için en uygulanabilir madde “Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak”tır. Her iki grup da araştırma ölçeğinde yer alan bu maddeyi (7.madde) “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.38$; 4.36) bulmaktadırlar. İKY’ye göre “...Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.” (Madde 32, ğ bendi), “Projeler ve performans görevleri önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarlarına göre değerlendirilir...” (Madde 35, Değişiklik 20.08.2007, Resmi Gazete [RG]= 26619) denilmektedir. Hem yöneticiler hem öğretmenler, öğrenciye ilişkin değerlendirmelerde, değerlendirme koşullarının değerlendirme öncesinde öğrencilere bildirilmesi, bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede saydam olmaları, böylece öğrenci-öğretmen ve veli arasında öğrenciye ilişkin değerlendirmeler esnasında oluşabilecek tartışmaların önlenmesini “tamamen” uygulanabilir görmüşlerdir. 7. madde benimsemiş düzeyinde hem yöneticiler hem de öğretmenlerin için 2. sırada yer almaktadır. Her iki grupta 7. maddeye “tamamen” katıldıklarını/benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.60$; 4.53) ifade etmişlerdir.

Yöneticilere göre “her öğrencinin ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek” (madde 13, sıra 3) ($\bar{X}_b = 4.52$), en çok katıldıkları/benimsedikleri uygulamalardandır. Aynı madde öğretmenler için 4.

sırada bulunmaktadır ($\bar{X}_b = 4.39$). Her iki grup da maddeye “tamamen katıldıklarını/benimsediklerini” ifade etmişlerdir. Öğrencilerin buldukları öğretim seviyesinde o yıl uygulanan öğretim programında belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesi amacıyla uygulanan merkezi sınav sonuçlarının izlenmesini yönetici ve öğretmenlerce önemli bulunmakta “tamamen” benimsenmektedir. 13. madde, öğretmenlerin uygulama düzeyinde 3. sıradadır ve öğretmenler bu maddeyi “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.18$) bulmuşlardır.

Aslında hesap verebilirlikle bağlantılı olarak öğrencileri her öğretim yılı sonunda ülke çapında sınava tabi tutmak ve sınav sonuçlarına göre okulların öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini izlemek özellikle ABD Eyaletlerinde sıklıkla kullanılan uygulamadır. Ancak pek çok eyalet başarı sınavlardan elde edilen sonuçların öğrencilerin gerçek başarısını göstermediğinin farkındadır. Buna rağmen Ülkenin Tennessee ve Texas Eyaletlerinde öğretmenler, öğrencilerinin sınavda gösterdikleri performansla değerlendirilmektedirler (Dubois, 2007)

Öğretmenlerin benimseme düzeyinde 3. sırada bulunan madde “ Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek”tir (madde 2). Öğretmenler İKY’nin de öngördüğü değerlendirme etkinliklerine öğrencilerin de katılmasına “tamamen” katıldıklarını/benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.43$) ifade etmişlerdir. 2. madde yöneticilerin benimseme listesinde 4. sırada ($\bar{X}_b = 4.51$) yer almaktadır. Bu madde uygulanabilirlik düzeyinde öğretmenler için 5. sırada ($\bar{X}_u = 4.08$), yöneticiler için 4. sırada ($\bar{X}_u = 4.14$) yer almaktadır. Her iki grup da maddeyi “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır.

Yöneticilerin benimseme düzeyinde 5. sırada bulunan madde ($\bar{X}_b = 4.46$) ölçeğin 4. maddesi olan; “Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.”tır. Bu madde öğretmenlerin benimseme listesinde 4. sırada ($\bar{X}_b = 4.39$) bulunmaktadır. Her iki grup da maddeyi “tamamen” benimsediklerini ifade etmektedirler. Uygulanabilirlik düzeyinde ise madde yöneticiler için 3. sırada ($\bar{X}_u = 4.24$), öğretmenler için 4. sırada ($\bar{X}_u = 4.10$) bulunmaktadır. Yöneticiler bu maddeyi “tamamen” uygulanabilir

bulurken, öğretmenler “çoğunlukla” uygulanabilir bulmaktadırlar. 24 Aralık 2008 tarihli Resmi Gazete’de (Sayı 27090) yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmeliğin 2.maddesi s bendinde sınıf içi sınav uygulamalarına ilişkin şu ifadeye yer verilmektedir: “Sınavlar: Öğrencilerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan edinilenler ile öğrenme eksikliklerini belirlemek için değişik ölçme araçlarıyla yapılan ölçme...”dir. Bu tanım, ilköğretim düzeyinde Türkiye genelinde uygulanan ve TTKB’ce hazırlanan ilköğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğretim yapılması gerektiğini, öğrencilere uygulanan tüm değerlendirmelerde öğretim programlarında yer alan kazanımların ölçüt alınacağını göstermektedir.

Öğretmenlerin benimseme düzeyinde 5. sırada bulunan madde, ($\bar{X}_b = 4.32$), ölçeğin ilk maddesi olan “Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi verme.”dir. Bu madde yöneticilerin benimseme listesinde 7. sırada ($\bar{X}_b = 4.40$), uygulanabilirlik düzeyinde ise öğretmenlerin listesinde 6 ($\bar{X}_u = 4.04$), yöneticilerin listesinde 5. sırada ($\bar{X}_u = 4.09$) yer almaktadır. Her iki grup da maddeyi “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır. Ancak MEB uygulamaya koyduğu tüm ilköğretim programlarında “tümevarım” yaklaşımı benimsendiğinden, başka bir ifade ile “bilmek için sınamak, gözlemlemek, olayları çözümllemek ve sonra ayrı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkarma yöntemi” (Sanemoğlu, 1997, 469-470) benimsendiğinden, kazanımların başlangıçta belirtildiği tümdengelimci yaklaşımı öğretmen ve yöneticilerin henüz bir kenara bırakmadığını göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına ilişkin benimseme düzeyinde en az kabul gören madde, “Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.”tir. Bu maddeyi hem yöneticiler ($\bar{X}_b = 3.93$) hem öğretmenler ($\bar{X}_b = 3.60$) “çoğunlukla” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ancak madde uygulanabilirlik düzeyinde yöneticilerce “çoğunlukla” ($\bar{X}_u = 3.55$), öğretmenlerce “kısmen” ($\bar{X}_u = 3.35$) uygulanabilir bulunmuştur. Hatta araştırmaya katılan 425. katılımcı -öğretmen olduğunu belirtmiştir- bu

uygulamanın “öğrencilere zarar vereceğini” not etmiştir. Aslında ifade “öğrencilerin gelişim düzeyinin istatistiksel analizini içerdiğinden” öğrencilere ilişkin olumsuz bir değerlendirme içermemektedir. Hesap vermenin temeli olan başarının sayısallaştırılması ve uygun istatistiksel yöntemlerle incelenmesine olanak tanıyan sınıf içi bu uygulamanın diğer ifadelerle göre öğretmenlerce görece daha az benimsendiği ve yine görece daha az uygulanabilir bulunduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin araştırma ölçeğinde yer alan benimsenme ve uygulanma düzeyinde diğer maddelere göre görece daha az benimsenen ve uygulanabilir bulunan bir diğer maddesi “Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analizler (*başarı ranji, grup ortalaması ve standart sapması*) yapmak.”tır. Yöneticiler ($\bar{X}_b = 4.09$) ve öğretmenler ($\bar{X}_b = 3.79$) maddeyi benimseme düzeyinde “çoğunlukla” benimsediklerini ifade etseler de, uygulanabilirlik düzeyinde madde öğretmenlerce “kısmen” ($\bar{X}_b = 3.25$) uygulanabilir bulunmuştur.

Hâlbuki, hesap verme eğitimcilerle işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için veri sağlamalıdır. Sonuçlara dayalı hesap verme izleyicilerine anlayabilecekleri ve kullanabilecekleri bilgiler sunmalıdır. Her izleyici bilgiyi ve bilginin taşıdığı anlamı kavrayabilmelidir (Holloway, 2003). Öğrenci performansına ilişkin veriler, eğitimcilerle öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları karşısında mesleki anlamda sınırlı oldukları alanlarını tespit etmelerine olanak sağlamaktadır (Holloway, 2003a).

Ancak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini izleme, gelişimi uygun istatistiksel yöntemlerle doğrulama ve elde edilen verilerle öğretim programda yer alan amaçlara öğrencilerin ulaştırılması için öğretim esnasında kullanılan öğretim tekniğinin yeterliliğini sınıma bağlamalarında öğretmene faydalı bilgiler sunacağı düşünülen, her öğrencinin sınıfta gelişim düzeyinin incelenmesine olanak sağlayacak yöntemleri uygulama düzeyinde, diğer maddelere oranla uygulanabilir bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Parsad, Lewis ve Farris'in (2001) Ulusal Eğitim İstatistikleri üzerinden yaptıkları araştırmaya göre, araştırmanın yapıldığı yılda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak %74'ünün öğretim yaptıkları alanla ilgili eğitim teknolojileri kullanımı çalışmalarına, %72'sinin de yine öğretim alanları ile ilgili yeni öğretim teknikleri ve uygulamaları ile ilişkili çalışmalara katılmayı istedikleri, araştırmanın yapıldığı yılda öğretmenlerce öğretimi geliştirme için öğrenci başarı verilerinden nasıl faydalanacaklarını gösteren programlara katılma taleplerinin olmadığı saptanmıştır. Türkiye'de ise bu alanda hizmetiçi eğitime katılma talebinin kaç kişi olduğu bilinmemekle birlikte, eldeki verilerle bu alanda hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmen sayısının ne olduğu tespit edilememektedir. Örneğin, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının 2009 verilerine göre Öğretim Teknikleri ve Proje Eğitimleri başlığı altında öğrenci programı, öğretmen eğitimi kursu vs ile birlikte değerlendirilen ölçme değerlendirme seminerlerini de içeren 123 faaliyet düzenlenmiş, bu faaliyetlere 7835 kişi katılmıştır. Katılımcıların ilgili yılda hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılan tüm katılımcılara oranı %17,4'dür (MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı). Ancak bu sayıda kaç kişinin ölçme değerlendirme seminerlerine katılan öğretmen ve yöneticilere ait olduğu anlaşılamamaktadır.

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Görev Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.35	.54	1595	6.05	.000
	Öğretmen	863	4.17	.60			
Uygulanabilir Bulma	Yönetici	734	3.97	.65		3.82	.000
	Öğretmen	863	3.84	.68			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}=6.05$, $p<.05$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=3.82$, $p<.05$) arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 14 incelenmeye devam edildiğinde, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin

yapılacakları yönetici grup ($\bar{X}_b = 4.35$) “tamamen”, öğretmen grup ($\bar{X}_b = 4.17$) “çoğunlukla” benimsemektedir. Hem yönetici grup ($\bar{X}_u = 3.97$), hem öğretmen grup ($\bar{X}_u = 3.84$) uygulamaları “çoğunlukla” uygulanabilir bulmaktadır.

İKY'nin 4.Kısımının b bendinde “Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır” denilmektedir. Bu madde öğretimde programda yer alan amaçlara göre öğretimin yapılacağını, değerlendirmede programda yer alan kazanımların değerlendirileceğini ifade etmektedir. Ancak katılan yönetici ve öğretmenler arasında okul uygulamalarında, hem benimseme hem uygulanabilirlikte farklı görüşlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Okul yönetici ve öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi ne ölçüde etkilediğini araştıran alanda çok az çalışma vardır. Bu bağlamda Nance ve Marks'ın (2008, 193) 1999-2000 eğitim-öğretim yılında ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin 9.190 okul yöneticisi ve 42.086 öğretmenden elde ettiği veriler üzerinden yönetici ve öğretmenlerin okullarında öğretim programı ve öğretim politikalarına ilişkin etkilerini inceleyen çalışması, önemli bulgular sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin uygulandığı çalışmada Nance ve Marks (2008, 194) iki modeli sınamışlardır. Birinci model, okul yöneticilerinin algıladığı yönü ile öğretmenlerin okul politikalarına etkisi, ikinci model ise öğretmenlerin algıladığı yönü ile okul yöneticilerinin okul politikalarına etkisidir. Bulgular, merkezi yönetimin öğretim programları ve öğretim üzerindeki etkisi arttıkça, okul yönetici ve öğretmenlerin etkisinin azaldığını; yerel yönetimlerin (ilçe milli eğitimlerin), okul öğretmenler kurulunun ve ailelerin etkisi arttıkça da okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin arttığına işaret etmektedir (Nance ve Marks, 2008, 195).

Bu çalışmaya göre, öğrenci başarısına ilişkin uygulamaları benimseme ve uygulanabilir bulmaya ilişkin yöneticiler, öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bunu şöyle açıklamak mümkündür, daha üst politikalarla çatışmadıkları müddetçe, daha açık bir ifade ile Bakanlığın ya da il/ilçe milli eğitimin politikaları ile çatışmadıkları müddetçe okul yöneticilerinin okul politikasını yaratma yetkileri vardır. Yöneticiler, öğretim programının içeriğine, okullarında sınıf büyüklüklerine, eğitim teknolojilerinin satın alınmasına,

öğretmenlerin işe alınmasına, mesleki gelişim fırsatlarına, öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın programlanmasına kadar pek çok konuda belirleyicidirler (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999; McCarthy, Cambron-McCabe ve Thomas, 1998; Akt: Nance ve Marks, 2008, 194-195). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenci başarısına ilişkin maddeleri daha çok benimsemeleri ve uygulanabilir bulmaları maddeler hazırlanırken özellikle İKY'nin göz önünde bulundurulması nedeniyle normal görünmektedir. Yine Nance ve Marks'ın (2008, 197), Kanter (1983), Hoy ve Miskel (2008), Marks ve Louis'den (1997) aktardığına göre, öğretim programlarının okullarındaki uygulamalarında karar alma sürecinde yer almayan/alamayan öğretmenler de düş kırıklığı, sinizm ve kızgınlık ortaya çıkmaktadır.

Bu durumu doğrulayan bir başka çalışma da Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) yaptığı çalışmadır. Araştırmacılar hesap verebilirliğin öğretmenleri nasıl etkilediğini yaptıkları nitel çalışmayla incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ABD'de standartlar üzerine kurgulanan hesap verebilirlik politikalarının öğretmenleri merkezi sınavlarda öğrenci başarılarını artırmaya zorlanmaları, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemektedir. Mevcut politikalarla öğretmenler, rol çatışmasına girmekte ve kendilerini öz-yetersiz hissetmektedirler. Bu politikalar öğretmenleri desteklememekte, bu durum onlarda tükenmişliği artırmaktadır.

Ancak alanda Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) araştırma sonuçları ile çelişkili sonuçlar içeren araştırmalar da vardır. Skrla, Scheurich ve Johnson (?, Akt: Sloan, 2007, 63) odak grup görüşmeleri ile topladığı verilere göre Texas'ta hesap verme uygulamaları sonrasında, kendi sınıflarında ayırık (izole) yaşadıklarını ifade eden öğretmenler, diğer öğretmenlerle daha fazla işbirliği içinde takım çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler sırasında öğretmenler "açıkça ve tekrar tekrar öğrencilerine ilişkin başarı beklentilerinin değiştiğini, hesap verme nedeni ile artık daha yüksek beklentileri olduğunu" dile getirmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Kantos'un (2010, 151) araştırmasında elde ettiği sonuçları da desteklemektedir. Kantos (2010,

151) araştırmasına katılan yönetici ve öğretmenlere “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede kim hesap vermeli?” diye sormuştur. Araştırmaya kamu ve özel ilköğretim okullarından katılanlar birinci sırada öğretmenlerin, ikinci sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini bildirmişlerdir. Ancak sonuçlar daha dikkatli incelendiğinde hem kamu okullarından (%59.7 öğretmen, %40.3 yönetici hesap vermeli) hem de özel okullardan (%53.4 öğretmen, %46.6 yönetici hesap vermeli) araştırmaya katılanlardan, öğretmenlerin ya da yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini düşünenler arasında yüzdelik farkın çok ta büyük olmadığı anlaşılmaktadır. En bilinen tanımı ile hesap verme, bir kişiyi ya da tüzeli kurumun performansından sorumlu tutmadır (McLean, Snyder ve Lawrence, 1998). Kantos’un (2010) araştırması Türkiye’de okullarda öğrenci başarısından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin sorumlu görüldüğünü göstermektedir. Bu araştırma ise benimsemiye düzeyi sonuçları ile her iki grubun da bu sorumluluklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Sloan (2007, 63) ABD’de uygulandığı şekliyle hesap verebilirliğin öğretmenler, öğretim programı ve öğretim üzerinde ki olumlu ve olumsuz etkilerini tablolastırmaktadır (Tablo 15). Tablo 15 incelendiğinde hesap verebilirliğin öğretmenler, öğretim programı ve sınıfta öğretim üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. ABD’de uygulandığı şekli ile hesap verebilirlik, sınıflarda ne öğretilceğini ve öğrencilerin bu öğrenmeler sonucundaki kazanımlarını net bir şekilde tanımladığından öğretmenleri bu anlamda rahatlanmaktadır. Uygulanan sistem, öğretmenleri farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerin sınav sonuçlarını yükseltmeye daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır.

Tablo 15. Hesap Verebilirliğin Öğretmenler, Öğretim Programı ve Öğretim Üzerindeki Değişen Etkileri

	Olumlu	Olumsuz
Öğretmenler üzerindeki etkileri	<ul style="list-style-type: none"> * Ne öğreteceklerine ilişkin daha emin olma. *Tüm öğrencilerden (azınlıklar da dahil) daha yüksek beklentileri olma. *Mesleki doyumda artış. *Mesleki bilgide canlanma. 	<ul style="list-style-type: none"> *Artan endişe ve stres. *Meslekten ayrılma. *Niteliksiz öğretim sunmaya zorlanma. *Öğrenci merkezli öğretimden uzaklaşma. *Mesleki bilgiyi baltalama.
Öğretim programı ve öğretim üzerindeki etkileri	<ul style="list-style-type: none"> *Öğretime odaklanma. *Tüm öğrencilere standart öğretim programı sunma. 	<ul style="list-style-type: none"> *Sınırlı öğretim programı. *Sınav becerisi kazandırma. *Öğretim süresinden çalma.

Kaynak: Sloan, 2007, 63.

Ancak bu yolla öğretmenler uygulanan merkezi sınavlarda sorulan soru tiplerine öğrencilerini aşına etmek için daha çok zaman ayırmakta bu da öğretim süresinden çalmalarına neden olmaktadır (Sloan, 2007, 63-68).

Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitimde hesap vermenin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
1.	Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek.	Kamu	819	4.21	.89	6	3.89	.86	6
		Özel	778	4.51	.72	5	4.25	.79	6=
2.	Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek.	Kamu	819	4.34	.82	4	3.93	.93	5
		Özel	778	4.61	.65	3	4.29	.82	5
3.	Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek.	Kamu	819	4.44	.76	1	4.01	.94	4
		Özel	778	4.74	.54	1	4.42	.76	3
4.	Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.	Kamu	819	4.31	.87	5	4.02	.94	3
		Özel	778	4.54	.80	4	4.32	.89	4
5.	Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak.	Kamu	819	3.93	1.00	10	3.38	1.12	10
		Özel	778	4.35	.86	7	4.02	.99	8
6.	Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (<i>başarı ranji, grup ortalaması ve standart sapması</i>) yapmak.	Kamu	819	3.68	1.12	14	2.98	1.14	14
		Özel	778	4.20	.92	9	3.79	1.10	11
7.	Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	Kamu	819	4.42	.80	2	4.19	.91	1
		Özel	778	4.71	.61	2	4.56	.74	1
8.	Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alanı/konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	Kamu	819	3.87	1.03	11	3.40	1.08	9
		Özel	778	4.29	.90	7	3.98	1.02	10
9.	Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	Kamu	819	4.18	.96	7	3.79	1.08	7
		Özel	778	4.36	.90	6	4.12	1.01	7
10.	Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.	Kamu	819	3.75	1.14	13	3.32	1.16	12
		Özel	778	3.76	1.27	10	3.58	1.21	12

Tablo 16. Devam...

M No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
11.	Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	Kamu	819	3.95	1.01	9	3.36	1.09	11
		Özel	778	4.36	.85	6=	4.02	.97	8=
12.	Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.	Kamu	819	3.83	1.07	12	3.30	1.13	13
		Özel	778	4.26	.95	8	4.01	1.02	9
13.	Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (<i>SBS gibi</i>) elde ettiği sonuçları izlemek.	Kamu	819	4.36	.90	3	4.06	1.02	2
		Özel	778	4.54	.78	4=	4.44	.83	2
14.	Her öğrencinin öğrenme şeklini (<i>görsel, işitsel, kinestetik</i>), gelişim düzeyini (<i>sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler</i>) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki Özeli ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.	Kamu	819	4.16	.97	8	3.62	1.12	8
		Özel	778	4.51	.76	5=	4.25	.93	6

Tablo 16 yardımıyla öğrenci başarısına ilişkin kamu ve özel okullardan araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri incelendiğinde benimseme düzeyine ilişkin kamu ve özel okullardan araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri madde “Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek”tir. Bu bulgu her iki grubun da ($\bar{X}_b= 4.44$; $\bar{X}_b= 4.74$) sınıfta öğretimin izlenmesinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri dersin içeriğinin anlaşılıp, anlaşılmadığının takibinde önemli bir veri olarak kabul ettiğini göstermektedir. Ancak uygulama düzeyine gelindiğinde maddenin uygulanabilirliği kamu okullarından katılanlarca 4. sıraya ($\bar{X}_u = 4.01$), özel okullardan araştırmaya katılınca 3. sıraya ($\bar{X}_u = 4.42$) gerilemiştir. Araştırmaya özel okullardan katılanlar maddeyi “tamamen” uygulanabilir bulurken, kamu okullarından araştırmaya katılanlar maddeyi “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır. Ölçeğin 7. maddesi olan “Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak” maddesi hem benimseme hem de uygulanabilir bulunma yönünden kamu ve özel okullardan araştırmaya katılanlarca en yüksek puanları alan 2. maddedir. Her iki grupta maddeyi benimseme düzeyinde “tamamen” benimsediklerini ($\bar{X}_b= 4.42$; $\bar{X}_b= 4.71$) ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde madde özel okuldan araştırmaya katılanlarca “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u= 4.44$) bulunmuş; kamu okulların araştırmaya katılanlarca “çoğunlukla” ($\bar{X}_u= 4.19$) uygulanabilir bulunmuştur. Bu

sonuç değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerinin öğrencilerle paylaşılmasının, bu bağlamda öğrencilere ilişkin daha saydam bir değerlendirme yapılabilmesinin özel okullardan araştırmaya katılanlarca daha çok önemsendiğinin bir göstergesi kabul edilebilir.

“Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak” maddesi kamu okullarından araştırmaya katılanlarca “çoğunlukla” benimsenen ($\bar{X}_b = 3.83$) ancak “kısmen” uygulanabilir ($\bar{X}_b = 3.30$) bulunan maddesidir. Maddeyi, özel okullardan araştırmaya katılanlar da “tamamen” benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.26$) ancak uygulama düzeyinde “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_b = 4.01$) bulduklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin bu maddesi ve “Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak” maddeleri ölçeğe öğretmen değerlendirmelerinde “Katma Değer Modeli (VAM)”nin katılımcılarca ne ölçüde benimsendiğini ve ne ölçüde uygulanabilir bulunduğunu anlamak üzere ölçeğe konulmuştur.

VAM etkili okul çalışmaları esnasında ortaya çıkan ve bir birim olarak okulun ve her bir öğretmenin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştıran bir dizi istatistikî yöntemi içeren uygulamalardır. Modelin ne yazık ki uygulamasına ilişkin dünya genelinde geçerliliği ispat edilmiş tek bir uygulamadan bahsedebilmek mümkün değildir. Çünkü model, öğretmenin ya da okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini diğer etkenlerden (öğrencinin geçmiş kazanımları, derse karşı tutumu, aile desteği, öğretim programının yeterliliği, öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfın büyüklüğü, öğrencinin öğrenim gördüğü sınıftaki diğer öğrencilerin karakteristikleri, öğrencinin okula devam durumu, ödev yapma/yapmama durumu... vs.) ayrılarak kestirilmesini gerektirmektedir. Örneğin Tennessee VAM Değerlendirme Sisteminde öğrencinin başarısında öğrenci karakteristikleri göz ardı edilmiştir (Sanders ve Horn, 1998). Ballou, Sanders ve Wright’ın (2004) araştırması öğrencinin başarısında, öğrencinin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin en önemli etken olduğunu göstermektedir. McCaffrey, Lockwood, Koretz ve Hamilton (2003, 70) VAM ilişkin uygulamaları değerlendirdikleri çalışmalarında “öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi (başarısı) üzerinde etkisini değerlendirmek için kullanılan VAM’da öğrencilerin başarılarını etkileyen diğer belirleyicilerin

belirlenmesinin hala cevaplanması gereken ampirik bir soru olarak kaldığına” dikkat çekmektedir.

VAM’ın uygulanmasında karşılaşılan bir başka sorun da modelin uygulamasını yapan ülkelerde (ya da ABD’de eyaletlerde) öğrenciye ilişkin verilerin öğrenciye ülke genelinde (ya da eyalet genelinde) uygulanan sınav sonuçlarının temel veri olarak kullanılmasından kaynaklanmıştır. Ülke genelinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en çok kullanılan sınavlar ne yazık ki öğrenci başarısına ilişkin kısıtlı veriler sunmaktadır. Bir diğer sorun da öğretmen ve okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin tek yılda toplanan verilerle mi yoksa birden fazla yıla yayılan değerlendirmelerle mi elde edilmesi gerektiği sorunudur (Sanders, 2000). Çünkü Rosenshine’in (1970, 670; Akt: Newton, Darling-Hammond, Haertel ve Thomas, 2010) çalışması “bir kere başarılı/başarısız olan öğretmenlerin bir sonraki değerlendirmede aynı oranda başarılı/başarısız olmadığını” göstermektedir. Daha yeni bir araştırma olan Sass’ın (2008) çalışması da bir eğitim-öğretim yılında başarısız olan öğretmenlerin, takip eden eğitim-öğretim yılında %25-%35’nin aynı oranda başarısız olduklarını göstermektedir. Newton ve arkadaşları da (2010) yaptıkları araştırma da benzer bulgular elde etmiş, araştırmalarının sonuç bölümünde “VAM’a dayalı öğretmen değerlendirmelerinin kesin sonuçlar üretmediğine” yer vermişlerdir.

Özetle, yapılan VAM uygulamaları öğrenci başarısına okulun ya da bizzat öğretmenin etkisinin sayısal olarak hesaplanmasında tüm taraflar için adil bir değerlendirme sisteminin henüz kurgulanamadığını göstermektedir. Ancak araştırmacı bu olumsuzluğa rağmen öğretmenlerin ve okulların öğrenci başarısına etkilerini “Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak” yolu ile öğretmene ve okula özelleştirmiş ve bu değerlendirmelerin öğretmenler ve okullar için faydalı bilgiler sunacağını öngörmüştür.

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri t-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.10	.62	1595	11.040	.000
	Özel	778	4.41	.49			
Uygulanabilir Bulma	Kamu	819	3.66	.66		15.458	.000
	Özel	778	4.15	.59			

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri ($t_{(1595)}=11.040$, $p<.05$) ve uygulama düzeyleri ($t_{(1595)}=15.458$, $p<.05$) arasında farkın olduğu; özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları “tamamen” ($\bar{X}_b = 4.41$) benimsedikleri, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ise “çoğunlukla” ($\bar{X}_b = 4.10$) benimsedikleri; uygulama düzeyinde ise özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları ($\bar{X}_u = 4.15$), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_u = 3.66$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Türkiye’de, okul öncesi eğitim, ilköğretim, özel eğitim, ortaöğretim özel okulları, yabancı okullar, azınlık okulları, dershaneler, çeşitli kurslar, öğrenci etüt eğitim merkezleri, özel eğitim rehabilitasyon merkezleri, milletlerarası özel öğretim kurumları 5580 Sayılı Kanuna (RG: 1402.2007/26434) göre açılmakta ve kanunda yer alan hükümler gereğince işletilmektedir. İlgili kanunun 5. maddesinin a3 bendine göre “Bu kurumlarda öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer hususlarla ilgili işlemler, kurum yönetimince hazırlanan ve Bakanlıkça onaylanan esaslara göre yürütülür” ve yine maddenin a4 bendine göre “...Bakanlığın denetim hakkı saklıdır.”. Başka bir ifade ile Ülkede özel okul niteliği taşıyan okullar kendi öğretim programlarını, eğitim öğretim faaliyetlerini düzenleyebilmekte ve bu programları Bakanlığın onayından geçirdikten sonra uygulayabilmektedirler. Ayrıca 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim Temel Kanunu, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine dayandırılarak hazırlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (RG: 27.08.2003/25212, Düzeltme Kasım 2003/2554) yönetmeliğin amacını düzenleyen 1. Maddeye göre “MEB bağlı

resmi ve özel ilköğretim kurumlarının kuruluş, görev ve işleyişi ile ilgili yöntem ve ilkeler...”in düzenlendiği anlaşılmaktadır. Böylece özel okullar kamu okullarına göre Bakanlığın hazırladığı öğretim programlarına uymak ve bu programlarda yer alan amaçları gerçekleştirmekte daha esnek bir yapıya sahiptirler. Ancak, 5580 sayılı Yasanın 6. Maddesi gereği bu “Kurumlarda eğitim-öğretim ve yönetim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütül...”mesi hükme bağlanmıştır.

Türkiye’de eğitim faaliyetleri yarı kamusal mal ve hizmetler içerisinde yer almaktadır. Burada yarı kelimesi bir esnekliği ifade eder. Yani eğitim finansmanının hem kamu kesimi hem de özel kesim tarafından karşılanabileceğini; eğitim hizmetlerinin hem kamu hem de özel kesim tarafından sunulabileceği ifade edilmektedir (Taytak, 2007, 6). Türk eğitim sisteminde ilköğretim vatandaşlar açısından hak, devlet açısından da devletin vatandaşlarına sorumluluğu olarak görülmektedir. Sosyal devlet anlayışı içerisinde devlet 222 Sayılı Temel Eğitim Kanununa göre ilköğretim düzeyinde eğitim hakkının gerçekleştirilmesini ödevi olarak görmekte ve bu eğitimi sekiz yıllık sürede devlet okullarında ücretsiz olarak sunmayı kabul etmektedir. Ancak son yıllarda eğitimin Gayrı Safi Milli Hasıla (GSMH) içindeki yeri ve miktarı artırılmaya çalışılsa da, eğitim harcamaları Ülkede istenilen düzeye ulaştırılamamıştır. Tam da bu noktada Ülkede eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde ortaya özel sektör çıkmaktadır. Dünya geneli incelendiğinde özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ülkedeki toplam öğrenci sayısına oranının %15 civarında olduğu anlaşılırken, Türkiye genelinde bu oran %1.8 civarındadır (Taytak, 2007, 2; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011). Özel okullar aynı zamanda bir istihdam alanıdır ve Ülkede eğitim-öğretim hizmetlerinde yer alan çalışanların %6.5 özel okullarda görevlidir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011).

Türk eğitim sisteminde velilerin özel öğretim kurumlarını seçme nedenlerini araştıran Nohutçu (1999, 109) bu nedenleri, bu kurumların nitelikli öğretim kadrosuna sahip olmasına, öğrenci kişilik hizmetlerine önem verilmesine, servis ve beslenme hizmetlerine, bu okullarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere önem verilmesine, okulların bilgisayar, yabancı dil

öğretiminde daha iyi olanaklara sahip olmasına, öğrenci velileri ile daha iyi iletişim kurmalarına, binalarının yapı ve donanımlarının kamu okullarına göre daha iyi olmasına, öğrencilerine vizyon kazandırmasına ve geleceğe daha öz güvenli hazırlamasına, öğrencilere yönelik ilgi koruma ve disiplin uygulamalarında daha açık ve belirgin uygulamalar yapmalarına bağlamaktadır. Ancak araştırmacı, Ülkede özel öğretim kurumlarının velilerce tercih edilmesinin bunların dışında bir nedeni daha olduğunu araştırmaları esnasında gözlemlemiştir. Bu neden, özel okulların Ülke genelinde yapılan sınavlarda kamu okullarına göre daha başarılı olduklarına ilişkin kamuya yansıyan verilerdir. Örneğin 2009 SBS sonuçlarına göre sıralanan ilköğretim okulları listesinde ilk sıralarda özel okullar yer almaktadır (<http://www.egitimekrani.com>).

Bu araştırma bulgularına göre de, Ülkede özel ilköğretim kurumlarında görevli katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapacakları daha çok benimsedikleri ve daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (Tablo 17). Bu sonuç özel okulların velilerce tercih edilmesine bir başka neden de sağladığı düşünülebilir. Özel okullar katılımcılarının görüşleri doğrultusunda, Ülkede Bakanlıkça yönetmeliklerle belirlenen öğrencilerin akademik başarısına ilişkin uygulamaları sınıf içerisine aktarmayı daha çok benimsedikleri, daha çok uygulanır buldukları bu doğrultuda uygulamaları ve sonuçlarına ilişkin daha hesap verebilir olmayı kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Bölgelere Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu bölgeye göre eğitimde hesap vermenin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakların Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

Md No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Bölge	N	Benimsenme		Önem	Uygulanabilir Bulma		
				\bar{x}_b	SS		\bar{x}_u	SS	Önem
1.	Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi verme. Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi verme.	1. İstanbul	615	4.40	.80	6	4.08	.85	6
		2. Batı Marmara	63	4.29	.78	6	4.12	.77	6
		3. Ege	187	4.41	.78	8	4.17	.78	5
		4. Doğu Marmara	156	4.38	.72	5	4.05	.91	5
		5. Batı Anadolu	101	4.38	.72	6	4.12	.82	5
		6. Akdeniz	126	4.27	.94	6	3.91	.97	6
		7. Orta Anadolu	67	4.28	.75	6	4.00	.74	6
		8. Batı Karadeniz	56	4.02	.90	5	3.93	.73	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.58	.64	4	4.27	.79	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.24	.73	7	4.10	.77	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.05	1.26	7	3.93	.93	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.25	.87	6	3.98	.88	5
2.	Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımların değerlendirmelerini istemek.	1. İstanbul	615	4.49	.72	3	4.11	.89	5
		2. Batı Marmara	63	4.59	.73	2	4.32	.78	4
		3. Ege	187	4.49	.72	5	4.14	.86	6
		4. Doğu Marmara	156	4.39	.82	4	4.03	.95	6
		5. Batı Anadolu	101	4.48	.81	4	4.20	.92	4
		6. Akdeniz	126	4.40	.77	4	3.97	.95	5
		7. Orta Anadolu	67	4.43	.78	5	3.99	.99	7
		8. Batı Karadeniz	56	4.50	.60	2	4.02	.77	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.54	.58	5	4.27	.77	4=
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.54	.74	2	4.07	.93	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.34	1.06	3	4.07	.88	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.41	.81	3	4.09	1.00	3
3.	Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirtmek.	1. İstanbul	615	4.61	.63	1	4.25	.85	2
		2. Batı Marmara	63	4.60	.66	1	4.40	.66	1
		3. Ege	187	4.67	.58	1	4.26	.88	4
		4. Doğu Marmara	156	4.51	.82	2	4.13	.96	4
		5. Batı Anadolu	101	4.50	.83	3	4.21	.94	3
		6. Akdeniz	126	4.56	.66	1	4.13	.89	4
		7. Orta Anadolu	67	4.69	.58	1	4.15	.97	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.60	.59	1	4.21	.85	2
		9. Doğu Karadeniz	52	4.71	.57	1	4.46	.67	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.63	.54	1	4.20	.75	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.37	.89	2	3.85	1.04	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.41	.88	3=	4.05	.96	4
4.	Her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.	1. İstanbul	615	4.42	.89	5	4.15	.98	4
		2. Batı Marmara	63	4.29	1.13	6=	4.38	.96	2
		3. Ege	187	4.57	.66	3	4.28	.75	3
		4. Doğu Marmara	156	4.39	.83	4=	4.14	.89	3
		5. Batı Anadolu	101	4.41	.80	5	4.20	.85	4
		6. Akdeniz	126	4.50	.81	3	4.19	.87	3
		7. Orta Anadolu	67	4.53	.64	2	4.06	.94	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.27	.82	3	3.95	.88	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.29	.87	7	4.29	.89	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.29	.81	5	4.07	.93	4=
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.15	1.01	5	3.85	1.15	5=
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.38	.78	4	4.09	.96	3=
5.	Sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak.	1. İstanbul	615	4.17	.98	10	3.74	1.13	11
		2. Batı Marmara	63	4.25	.95	7	3.97	1.16	8
		3. Ege	187	4.32	.89	9	3.80	1.08	9
		4. Doğu Marmara	156	4.20	.92	9	3.66	1.11	9
		5. Batı Anadolu	101	4.14	.76	7	3.79	.98	7
		6. Akdeniz	126	3.98	1.01	10	3.48	1.06	11
		7. Orta Anadolu	67	4.03	.94	9	3.48	1.19	11
		8. Batı Karadeniz	56	3.86	1.07	8	3.50	1.01	9
		9. Doğu Karadeniz	52	3.98	1.11	11	3.77	1.00	8
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.88	1.00	11	3.39	1.12	9
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.95	1.07	8	3.39	1.24	10
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.12	.88	7	3.65	1.16	9

Tablo 18. Devam...

Md No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
6.	Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (başarı rani, grup ortalaması ve standart sapması) yapmak.	1. İstanbul	615	4.05	1.00	13	3.54	1.17	12
		2. Batı Marmara	63	3.71	1.05	12	3.27	1.18	13
		3. Ege	187	4.09	1.03	13	3.45	1.20	13
		4. Doğu Marmara	156	3.99	1.00	12	3.28	1.22	12
		5. Batı Anadolu	101	3.86	1.10	12	3.40	1.14	12
		6. Akdeniz	126	3.74	1.17	13	3.15	1.15	12
		7. Orta Anadolu	67	3.66	1.05	13	3.15	1.09	14
		8. Batı Karadeniz	56	3.52	1.13	11	3.03	1.01	14
		9. Doğu Karadeniz	52	3.96	1.01	12	3.50	1.13	11
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.78	1.13	12	3.15	1.17	12
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.68	1.25	11	2.95	1.36	12
		12. Güneydoğu Anadolu	92	3.83	1.09	11	3.17	1.31	12
7.	Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sinav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	1. İstanbul	615	4.60	.71	2	4.42	.80	1
		2. Batı Marmara	63	4.48	.90	3	4.36	.99	3
		3. Ege	187	4.59	.74	2	4.38	.80	1
		4. Doğu Marmara	156	4.64	.68	1	4.30	.92	1
		5. Batı Anadolu	101	4.51	.69	2	4.36	.83	2
		6. Akdeniz	126	4.52	.78	2	4.29	.98	1
		7. Orta Anadolu	67	4.46	.72	4	4.39	.82	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.50	.63	2=	4.29	.97	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.67	.55	2	4.56	.64	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.51	.84	3	4.27	.81	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.39	1.05	1	4.17	.97	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.48	.69	1	4.29	.85	1
8.	Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alanı/konu/cevabi değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	1. İstanbul	615	4.12	.98	12	3.76	1.12	10
		2. Batı Marmara	63	3.84	1.15	10	3.59	1.14	11
		3. Ege	187	4.13	.99	12	3.67	1.10	11
		4. Doğu Marmara	156	4.18	.94	10	3.62	1.04	10
		5. Batı Anadolu	101	4.09	.98	9	3.66	1.00	9
		6. Akdeniz	126	3.93	1.06	11	3.61	1.09	10
		7. Orta Anadolu	67	4.19	.91	7	3.76	1.02	8
		8. Batı Karadeniz	56	3.79	1.02	9	3.36	1.02	11
		9. Doğu Karadeniz	52	4.06	.87	10	3.73	1.05	9
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.05	1.00	9	3.61	1.16	8
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.93	1.19	9	3.51	1.16	8
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.02	1.01	9	3.70	1.12	8
9.	Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	1. İstanbul	615	4.32	.87	8	4.03	1.05	7
		2. Batı Marmara	63	4.32	.98	5	4.00	.97	7
		3. Ege	187	4.43	.79	7	4.09	.95	8
		4. Doğu Marmara	156	4.28	.92	7	3.85	1.13	8
		5. Batı Anadolu	101	4.13	1.00	8	3.92	1.05	6
		6. Akdeniz	126	4.12	1.07	8	3.79	1.09	8
		7. Orta Anadolu	67	4.28	.95	6	4.04	1.05	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.00	.95	6	3.70	1.04	7
		9. Doğu Karadeniz	52	4.17	1.02	9	3.96	1.10	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.22	1.04	8	3.93	1.01	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.12	1.19	6	3.63	1.13	6
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.12	1.00	7=	3.76	1.15	7
10.	Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek.	1. İstanbul	615	3.86	1.20	14	3.54	1.21	12=
		2. Batı Marmara	63	3.83	1.14	11	3.49	1.28	12
		3. Ege	187	3.79	1.29	14	3.40	1.18	14
		4. Doğu Marmara	156	3.55	1.31	13	3.23	1.15	13
		5. Batı Anadolu	101	3.66	1.03	14	3.36	1.07	13
		6. Akdeniz	126	3.79	1.20	12	3.48	1.19	11=
		7. Orta Anadolu	67	3.75	1.11	12	3.33	1.08	13
		8. Batı Karadeniz	56	3.38	1.07	12	3.21	1.07	13
		9. Doğu Karadeniz	52	3.71	1.30	13	3.46	1.32	12
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.51	1.29	14	3.32	1.11	10
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.63	1.16	12	3.49	1.31	9
		12. Güneydoğu Anadolu	92	3.74	1.15	12	3.47	1.30	11

Tablo 18. Devam...

Md No	Öğrencilerin Akademik Başarısı	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
11.	Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	1. İstanbul	615	4.20	.93	9	3.79	1.06	9
		2. Batı Marmara	63	4.19	.84	8	3.71	1.14	9
		3. Ege	187	4.20	.96	10	3.64	1.09	12
		4. Doğu Marmara	156	4.23	.89	8	3.62	1.06	10=
		5. Batı Anadolu	101	3.96	1.03	11	3.49	1.10	10
		6. Akdeniz	126	4.18	1.00	7	3.71	1.09	9
		7. Orta Anadolu	67	4.01	.90	10	3.51	1.11	10
		8. Batı Karadeniz	56	3.86	1.02	8	3.46	.97	10
		9. Doğu Karadeniz	52	4.27	1.02	8	3.79	1.13	7
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.02	.99	10	3.63	.92	7
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.83	1.18	10	3.37	1.20	11
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.09	1.00	8	3.64	1.20	10
12.	Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, beğenileriyle kanıtlayacak durumda olmak.	1. İstanbul	615	4.14	.98	11	3.79	1.08	9=
		2. Batı Marmara	63	3.92	1.00	9	3.70	1.10	10
		3. Ege	187	4.16	1.01	11	3.71	1.13	10
		4. Doğu Marmara	156	4.04	1.06	11	3.48	1.17	11
		5. Batı Anadolu	101	3.84	1.09	13	3.42	1.19	11
		6. Akdeniz	126	4.08	1.10	9	3.71	1.09	9=
		7. Orta Anadolu	67	3.85	.96	11	3.39	1.22	12
		8. Batı Karadeniz	56	3.64	.98	10	3.29	.99	12
		9. Doğu Karadeniz	52	3.98	1.18	11=	3.69	1.11	10
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.63	1.22	13	3.17	1.14	11
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.05	.95	7=	3.56	1.18	7
		12. Güneydoğu Anadolu	92	3.95	1.07	10	3.65	1.22	8=
13.	Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek.	1. İstanbul	615	4.43	.86	4	4.23	.96	3
		2. Batı Marmara	63	4.46	.82	4	4.30	.89	5
		3. Ege	187	4.50	.79	4	4.29	.92	2
		4. Doğu Marmara	156	4.40	.88	3	4.23	.94	2
		5. Batı Anadolu	101	4.56	.61	1	4.44	.74	1
		6. Akdeniz	126	4.52	.78	2	4.25	.99	2
		7. Orta Anadolu	67	4.48	.84	3	4.22	.93	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.05	1.12	4	3.89	1.27	6
		9. Doğu Karadeniz	52	4.62	.75	3	4.46	.75	2=
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.49	.95	4	4.07	1.15	4=
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.27	1.07	4	4.12	.95	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.86	2	4.28	.99	2
14.	Her öğrencinin öğrenme şeklini (görsel, işitsel, kinestetik), gelişim düzeyini (sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi) değerlendirmelerini gösteren	1. İstanbul	615	4.38	.86	7	4.00	1.07	8
		2. Batı Marmara	63	4.25	.76	7	3.97	1.01	8=
		3. Ege	187	4.47	.76	6	4.11	.95	7
		4. Doğu Marmara	156	4.37	.90	6	3.94	1.05	7
		5. Batı Anadolu	101	4.04	1.00	10	3.67	1.08	8
		6. Akdeniz	126	4.37	.91	5	3.89	1.10	7
		7. Orta Anadolu	67	4.15	.84	8	3.69	1.10	9
		8. Batı Karadeniz	56	3.98	1.15	7	3.59	1.20	8
		9. Doğu Karadeniz	52	4.42	.80	6	3.92	1.12	6
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.32	.96	6	3.73	1.12	6
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.27	1.03	4=	3.63	1.16	6=
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.27	.96	5	3.96	1.16	6

Tablo 18 incelendiğinde bölgelere göre İstanbul, Batı Marmara, Ege, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.61; 4.60; 4.67; 4.56; 4.69; 4.60; 4.71; 4.63$) madde “Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek”tir. Batı Anadolu Bölgesinden araştırmaya katılanlar ise “Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek” maddesini görece daha çok benimsediklerini ifade etmişlerdir ($\bar{X}_b = 4.56$). Doğu Marmara,

Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanlar ise “Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak” maddesini diğerlerine göre daha çok benimsediklerini ifade etmişlerdir ($\bar{X}_b = 4.64; 4.39; 4.48$). Özetle, öğrenci başarısı bağlamında Batı Anadolu Bölgesi'nden araştırmaya katılanlar için Ülke çapında yapılan sınav sonuçlarını izlemek önemli iken, İstanbul, Batı Marmara, Ege, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanlar için öğrenci öz-değerlendirme sonuçları öğrenci performansının değerlendirilmesinde daha önemli bir ölçüt olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Doğu Marmara, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanlar ise sınıf içi değerlendirme ölçütlerinin saydam olmasını daha çok benimser bulmaktadırlar. Uygulama düzeyinde ise, ölçekte yer alan ve araştırmaya İstanbul, Ege, Doğu Marmara, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu bölgelerinden katılan katılımcılarca en çok uygulanabilir bulunan madde “Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.” maddesidir ($\bar{X}_u = 4.42; 4.38; 4.30; 4.29; 4.39; 4.29; 4.56; 4.27; 4.17; 4.29$). Bu sonuç sınıf içi değerlendirmelerde saydam olunması gerektiğinin önemli olduğunun katılımcılarca kabul edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya çeşitli bölgelerden katılanların görece en az benimsedikleri ve uygulama düzeyinde en az uygulanabilir buldukları maddenin “Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilemek”tir. Katılımcılar, sınıf içi öğrenci gelişim düzeyi değerlendirme sonuçlarını sınıfta sergilemeyi daha az benimsemekte ($\bar{X}_b = 3.86$ ile 3.38 arasında değişmektedir) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.54$ ile 3.21 arasında değişmektedir) bulmamaktadırlar.

Araştırmaya katılanların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasındaki okulların

bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Anova Sonuçları

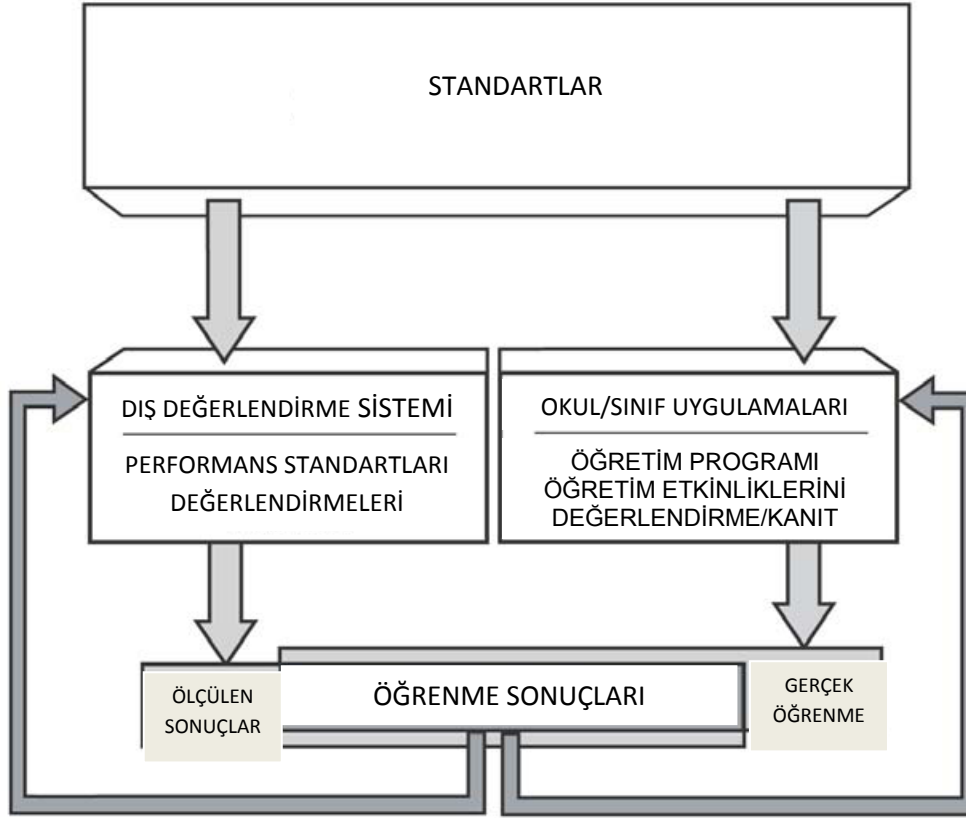
	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.30	.57	11	2.648	.002	1-4, 1-8, 1-11 2-8 3-5- 3-6, 3-8, 3-11, 3-12 4-8 6-8 8-9
	2. Batı Marmara	63	4.23	.57	1585			
	3. Ege	187	4.34	.53				
	4. Doğu Marmara	156	4.25	.53				
	5. Batı Anadolu	101	4.19	.55				
	6. Akdeniz	126	4.21	.64				
	7. Orta Anadolu	67	4.20	.51				
	8. Batı Karadeniz	56	3.99	.58				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.28	.57				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.15	.60				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.07	.85				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.18	.60				
	Toplam	1597	4.25	.58				
Uygulanabilir Bulma	1. İstanbul	615	3.96	.68		2.442	.005	-
	2. Batı Marmara	63	3.97	.66				
	3. Ege	187	3.96	.61				
	4. Doğu Marmara	156	3.83	.64				
	5. Batı Anadolu	101	3.87	.65				
	6. Akdeniz	126	3.83	.66				
	7. Orta Anadolu	67	3.80	.68				
	8. Batı Karadeniz	56	3.67	.60				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.01	.59				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.76	.67				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.68	.77				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	3.84	.78				
	Toplam	1597	3.90	.67				

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri ($F_{(11-1585)}=2.648$, $p<.0042$) arasında fark olduğu ancak, uygulamaya ilişkin görüşleri ($F_{(11-1585)}=2.442$, $p>.0042$) arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır. Benimseme düzeyinde gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, İstanbul Bölge ile Batı Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu; Batı Marmara ile Batı Karadeniz; Ege ile Batı Anadolu, Akdeniz, Batı Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu; Doğu Marmara ile Batı Karadeniz; Akdeniz ile Batı Karadeniz; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları en çok benimseyen ($\bar{X}_b = 4.30$) İstanbul Bölgesinde görevli katılımcılar, bölüm ortalamalarına göre görece en çok

uygulanabilir bulan ise ($\bar{X}_u = 4.01$) Doğu Karadeniz Bölgesinden araştırmaya katılanlardır.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakların benimsenme ve uygulanma düzeyleri katılımcıların görevlerine, çalıştıkları okulun türüne ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerine göre bir bütün olarak incelendiğinde, bağımsız değişkenlere göre bir takım farklılıklar tespit edilmiş olsa da araştırmaya katılanların hemen hemen tamamının araştırma ölçeğinde yer alan ve öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç araştırmaya katılanların hesap verebilirliğe ilişkin hem ulusal, hem de sınıf/okul uygulamalarında öğrenciye ilişkin uygulamalarında Ülkede öğretim programında belirlenen amaçları gerçekleştirmeyi hem sorumluluk olarak gördüklerini hem de uygulama sonuçlarına ilişkin cevap verebilir/saydam olmayı kabul ettiklerini göstermektedir.

Zaten Haertel ve Herman (2005) standartlara dayanan ideal bir hesap verebilirlik sisteminin hem dış değerlendirme sistemlerine (Ulusal öğrenci değerlendirme sistemleri Türkiye'deki uygulaması ile ülke genelinde yapılan sınav sonuçları SBS, ÖBBS gibi), hem de sınıf içi uygulamalardan elde edilen sonuçlara dayandırılması gerektiğini bildirmekte ve konuyu Şekil 10'daki gibi somutlaştırmaktadırlar. Heartel ve Herman'a (2005) göre dış değerlendirme sisteminden elde edilen sonuçlar performansa ilişkin standartların değerlendirilmesine olanak sağlarken, sınıfta gerçek öğrenmeyi değerlendiren öğretmenlerin elde ettiği kanıtlar hem öğretim programını, hem de öğretim boyunca kullandıkları öğretim yöntemlerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.



Şekil 10. Standartlara Dayalı Hesap Verme İdeal Modeli
Kaynak: Haertel ve Herman, 2005

Şekil 10'dan da net bir şekilde anlaşılacağı gibi, dış değerlendirme mekanizmalarının ortaya koyacağı sonuçlar belirlenen standartlara göre (Türk Eğitim Sisteminde Öğretim Programında yer alan amaçlara ulaşma durumu) ölçülen değerleri, sınıf ve okul içinde yapılan uygulama sonuçları ise gerçek öğrenmeye ilişkin verileri ve kanıtları değerlendirmeye olanak sunmaktadır.

Eğitim-Öğretime İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılanların eğitimde hesap vermenin "Eğitim-Öğretim kapsamında Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği" boyutları başlıkları altında yer alan maddeleri görev, okul türü ve bölge bağımsız değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Eğitim Hakkı

Bu bölümde, araştırmaya katılanların, eğitimde hesap veremenin “Eğitim Hakkı” boyutu başlığı altında yer alan ifadeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Katılımcıların okuldaki görevlerine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap veremenin “Eğitim Hakkı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Eğitim Hakkı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
15.	Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.	Yönetici	734	4.70	.57	2	4.05	.94	3
		Öğretmen	863	4.62	.68	2	4.07	.97	2
16.	Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	Yönetici	734	4.61	.63	4	4.00	.98	4
		Öğretmen	863	4.54	.69	3	3.99	.96	4
17.	Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.	Yönetici	734	4.62	.68	3	4.13	.95	2
		Öğretmen	863	4.50	.79	4	4.05	.99	3
18.	Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.	Yönetici	734	4.55	.71	5	3.99	.99	5
		Öğretmen	863	4.43	.81	5	3.94	1.04	5
19.	Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak.	Yönetici	734	4.78	.52	1	4.41	.82	1
		Öğretmen	863	4.77	.52	1	4.47	.78	1

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Eğitim Hakkı” başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları madde “Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak”tır. Maddeyi hem yöneticiler ($\bar{X}_b = 4.78$), hem öğretmenler ($\bar{X}_b = 4.77$) “tamamen” benimsediklerini ve “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.41$; $\bar{X}_u = 4.47$) bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görece daha az benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.55$; $\bar{X}_b = 4.43$) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.99$; $\bar{X}_u = 3.94$) buldukları

madde “Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözlemek”tir. Bu maddenin bir üstünde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görece daha az benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.62$; $\bar{X}_b = 4.50$) ve daha az uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.13$; $\bar{X}_u = 3.05$) bulunan “Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (*okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri*) sunmak.” maddesi bulunmaktadır. Bu sonuç bireysel öğrenme farklılıklarının değerlendirme esnasında göz önünde bulundurulmasının ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere destek programları hazırlanmasının öğretmenler ve yöneticilerce gereğince önemsenmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç ABD hesap verebilirlik uygulama sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Anderson (2005), hesap vermenin ABD’deki uygulamalarında okullarda öğrenci başarısına ilişkin sorumlulukları artırmasını, geçerli ve güvenilir ölçümlerle okulları kayıtlı öğrencilerine başarılarını artırabilmek için daha çok zaman harcamasını sağlamasının beklediğini, ancak okul başarılarının Ülke (ya da eyalet) genelinde yapılan merkezi sınavlarla izlenmesinin ve okul başarılarının sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesinin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler aleyhinde sonuçlar ürettiğine dikkat çekmektedir. ABD’de bu öğrencilerin sınav sonuçlarının okul değerlendirmeleri içerisinde yer alıp almayacağı tartışma konusudur.

Araştırmaya katılanların, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “görev” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.65	.47	1595	3.04	.002
	Öğretmen	863	4.57	.54			
Uygulanabilir	Yönetici	734	4.12	.76		.311	.756
	Bulma	Öğretmen	863	4.11			

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=3.04$, $p<.05$; $z = -29.51$) anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler ($\bar{X}_b = 4.65$) öğretmenlere ($\bar{X}_b = 4.57$) göre,

eğitim hakkına ilişkin yapılacakları daha çok benimsemektedir. Ancak her iki grupta eğitim hakkına ilişkin yapılacaklara “tamamen katıldıklarını/benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde ise araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacak uygulamalar konusunda görüşleri arasında fark olmadığı ($t_{(1595)}=.311$, $p>.05$; $z = -29.51$) anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre “eğitim hakkı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Türü Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

M No	Eğitim Hakkı	Görev	N	Benimsenme			Uygulama		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
15.	Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.	Kamu	734	4.58	.70	2	3.85	1.00	2
		Özel	863	4.74	.53	2	4.29	.85	3
16.	Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	Kamu	734	4.48	.73	3	3.81	.98	4
		Özel	863	4.67	.56	4	4.20	.91	4
17.	Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.	Kamu	734	4.44	.82	4	3.82	1.03	3
		Özel	863	4.68	.63	3	4.36	.84	2
18.	Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.	Kamu	734	4.39	.81	5	3.76	1.06	5
		Özel	863	4.58	.71	5	4.18	.93	5
19.	Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak.	Kamu	734	4.71	.58	1	4.34	.85	1
		Özel	863	4.83	.45	1	4.56	.73	1

Tablo 22 incelendiğinde hem kamu okullarında hem özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların görüşlerine göre, eğitim hakkı konusunda hem en çok benimsedikleri hem de en çok uygulanabilir buldukları madde “Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak”tır. Maddeyi hem kamu okullarında çalışanlar ($\bar{X}_b = 4.71$), hem de özel okulda çalışanlar ($\bar{X}_b = 4.83$) “tamamen” benimsediklerini ve “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.34$; $\bar{X}_u = 4.56$) bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak her

iki grupça diğerlerine göre görece daha az benimsenen ve uygulanabilir bulunan madde “Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözlemek.” maddesidir. Maddeyi hem kamu okullarında çalışanlar ($\bar{X}_b = 4.39$), hem de özel okulda çalışanlar ($\bar{X}_b = 4.58$) “tamamen” benimsediklerini ifade etseler de, uygulama düzeyinde bu madde hem kamu okullarında çalışanlarca ($\bar{X}_u = 3.78$), hem de özel okullarda çalışanlarca ($\bar{X}_u = 4.18$) “çoğunlukla” uygulanabilir bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “okul türü” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Okul Türüne Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.52	.57	1595	7.163	.000
	Özel	778	4.70	.43			
Uygulanabilir Bulma	Kamu	819	3.91	.78		10.968	.000
	Özel	778	4.32	.68			

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=7.163$, $p<.05$; $z = -29.51$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.70$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_b = 4.52$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=10.968$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{X}_u = 4.32$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_u = 3.91$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Katılımcıların çalıştıkları okulların bulunduğu bölgelere göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulun bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları

benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri betimsel istatistikleri ve görelî önem sırası değerleri Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Bölge Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Eğitim Hakkı	Bölge	N	Benimseme		Önem	Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS		\bar{X}_u	SS	Önem
15.	Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.	1. İstanbul	615	4.64	.64	2	4.08	.97	3
		2. Batı Marmara	63	4.75	.51	2	4.27	.88	2
		3. Ege	187	4.73	.56	2	4.15	.87	2
		4. Doğu Marmara	156	4.66	.63	2	3.97	.99	2
		5. Batı Anadolu	101	4.62	.58	2	4.00	.86	4
		6. Akdeniz	126	4.65	.65	2	4.09	.92	2
		7. Orta Anadolu	67	4.64	.60	2	3.94	.95	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.71	.56	1	3.93	.97	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.75	.56	2	4.19	.91	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.76	.62	2	4.02	.99	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.39	1.12	3	3.88	1.05	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.61	.63	2	4.01	1.053	2
16.	Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	1. İstanbul	615	4.60	.64	3	4.05	.99	4
		2. Batı Marmara	63	4.49	.62	4	4.16	.85	3
		3. Ege	187	4.64	.59	3	3.98	.98	5
		4. Doğu Marmara	156	4.55	.66	3	3.80	.99	3
		5. Batı Anadolu	101	4.58	.60	3	4.08	.83	2
		6. Akdeniz	126	4.51	.75	3	3.96	.97	3
		7. Orta Anadolu	67	4.55	.72	3	3.97	.95	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.60	.59	4	3.88	.83	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.50	.83	5	4.15	.99	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.59	.74	3	3.92	1.06	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.41	.87	2	3.93	.98	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.55	.67	3	3.93	.98	3
17.	Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.	1. İstanbul	615	4.59	.73	4	4.17	.96	2
		2. Batı Marmara	63	4.60	.68	3	4.13	.99	4
		3. Ege	187	4.64	.64	3=	4.09	.96	3
		4. Doğu Marmara	156	4.53	.71	4	3.97	1.04	2=
		5. Batı Anadolu	101	4.50	.77	4	4.02	.97	3
		6. Akdeniz	126	4.49	.76	4	3.90	1.05	5
		7. Orta Anadolu	67	4.50	.79	4	4.09	.93	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.57	.63	5	4.09	.84	2
		9. Doğu Karadeniz	52	4.65	.65	3	4.33	.92	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.51	.90	4	3.98	.91	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.22	1.08	5	3.80	1.10	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.51	.82	4	4.01	.98	2=
18.	Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.	1. İstanbul	615	4.49	.77	5	3.99	1.02	5
		2. Batı Marmara	63	4.41	.78	5	4.03	1.05	5
		3. Ege	187	4.60	.67	5	4.08	.95	4
		4. Doğu Marmara	156	4.49	.75	5	3.76	1.13	4
		5. Batı Anadolu	101	4.34	.83	5	3.96	.92	5
		6. Akdeniz	126	4.48	.76	5	3.94	.98	4
		7. Orta Anadolu	67	4.48	.79	5	4.00	1.00	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.61	.75	3	4.07	.89	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.58	.75	4	4.06	.96	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.44	.87	5	3.88	.95	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	.84	4	3.78	1.13	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.39	.88	5	3.77	1.18	4

Tablo 24. Devam...

M No	Eğitim Hakkı	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
19.	Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak.	1. İstanbul	615	4.79	.49	1	4.50	.77	1
		2. Batı Marmara	63	4.76	.47	1	4.40	.81	1
		3. Ege	187	4.78	.50	1	4.47	.78	1
		4. Doğu Marmara	156	4.76	.55	1	4.37	.84	1
		5. Batı Anadolu	101	4.70	.54	1	4.37	.77	1
		6. Akdeniz	126	4.78	.49	1	4.42	.76	1
		7. Orta Anadolu	67	4.76	.52	1	4.45	.80	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.66	.75	2	4.21	.97	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.92	.33	1	4.73	.63	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.78	.47	1	4.37	.77	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.66	.82	1	4.24	1.24	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.75	.55	1	4.45	.75	1

Tablo 24 incelendiğinde İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanları en çok benimsedikleri madde “Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak”tır (benimseme düzeyleri $\bar{X}_b = 4.92$ ile 4.66 arasında değişmektedir). Tüm gruplarda bu madde en çok uygulanabilir bulunan maddedir (uygulanabilir bulma düzeyleri $\bar{X}_u = 4.73$ ile 4.21 arasında değişmektedir). Buna karşılık Batı Karadeniz’den araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri madde “Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek”tir ($\bar{X}_b = 4.71$). Ancak Batı Karadeniz bölgesinden araştırmaya katılanlar bu maddeyi uygulanabilirlik düzeyinde “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.93$) bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılanların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında okulların bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

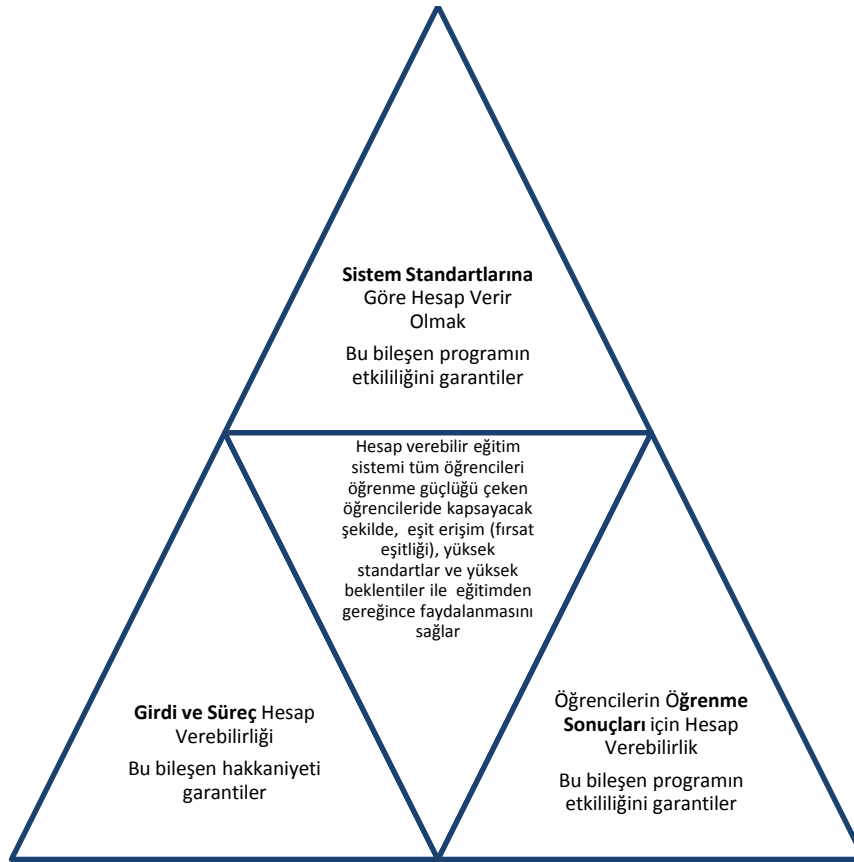
Tablo 25. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.62	.51	11	1.345	.194	-
	2. Batı Marmara	63	4.60	.46	1585			
	3. Ege	187	4.68	.43				
	4. Doğu Marmara	156	4.60	.50				
	5. Batı Anadolu	101	4.55	.48				
	6. Akdeniz	126	4.58	.54				
	7. Orta Anadolu	67	4.59	.56				
	8. Batı Karadeniz	56	4.63	.49				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.68	.39				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.61	.58				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.40	.79				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.56	.56				
	Toplam	1597	4.61	.51				
Uygulama	1. İstanbul	615	4.16	.78	11	1532	.114	-
	2. Batı Marmara	63	4.20	.74	1585			
	3. Ege	187	4.15	.72				
	4. Doğu Marmara	156	3.97	.81				
	5. Batı Anadolu	101	4.09	.65				
	6. Akdeniz	126	4.06	.74				
	7. Orta Anadolu	67	4.09	.77				
	8. Batı Karadeniz	56	4.04	.70				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.29	.66				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.03	.74				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.93	.85				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.03	.79				
	Toplam	1597	4.11	.76				

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($F_{(11-1585)}=1.345$, $p>.0042$; $z = -29.51$) hem de uygulanabilir bulma ($F_{(11-1585)}=1.532$, $p>.0042$) düzeyleri arasında farklı bölgelerden araştırmaya katılanların görüşleri arasında farkın olmadığı anlaşılmaktadır.

Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Ericson, Moore (1998) ABD’de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri de kapsayacak şekilde kavramsal bir hesap verme modeli önermişlerdir. Modelde üç bileşen bulunmaktadır: Sistem hesap verebilirliği, öğrenci hesap verebilirliği, çıktı/süreç hesap verebilirliği. Model şu alanlara ilişkin göstergeler sağlamaktadır: 1) akademik ve işlevsel okuryazarlık, 2) fiziki sağlık, 3) sorumluluklar ve bağımsızlık, 4) vatandaşlık, 5) kişisel ve sosyal güvenç, 6) memnuniyet, 7) katılım ve 8) aile katılımı. Araştırma okullarda öğrenme güçlüğü çeken, suç eğilimi olan, çeşitli nedenlerle risk altında bulunan öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirmesi için göstergeler ve bu göstergeler için nasıl veri toplanabileceğine ilişkin bilgi

sağlamaktadır. Ysseldyke ve arkadaşlarının (1998) önerdiği Dengelenmiş Hesap Verebilirlik Modeli aşağıdaki şekil (Şekil 11) yardımı ile izlenebilir.



Şekil 11. Dengelenmiş, Kapsamlı Hesap Verebilirlik Modeli
Kaynak: Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Ericson, Moore, 1998.

Model dikkatlice incelendiğinde, eğitim sisteminde geliştirilen tüm standartların tüm öğrencileri kapsamı bu bağlamda tüm öğrenciler için adil hakkaniyetli olması, tüm öğrencilere eğitim hizmetlerinden eşit yararlanmalarının sağlanması ve elde edilen sonuçların öğrenme gücünü çeken öğrencileri de kapsamı gerektiği göz önünde bulundurulmuştur.

Eğitim hakkının evrensel kabul görmesi, eğitimin insan kişiliğini tüm yönleri ile geliştirilmesinin çok önemli bir faktörü olması, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili olmasıdır. Bu nedenle eğitim hakkı, hem ulusal hem de uluslararası kanunlarda, sözleşmelerde, bildiri ve beyannamelerde diğer insan haklarının ön koşulu olarak geçmektedir. Pek çok uluslararası ve ulusal belgelerde belirtildiği gibi eğitim hakkı, devletin eğitim olanaklarını herkese nitelikli olarak parasız sağlanmasını gerektirmektedir. Her türlü eğitim, sosyal sınıf, ırk, renk, cinsiyet, din, dil, politik

görüŖ, ulus, etnik köken gibi ayrımlara girilmeksizin herkese sağlanmalıdır (Gök, 2004). Türkiye’de eğitim hakkı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun da (RG: 24.06.1973/ 14574) düzenlenmiŖtir. Kanunun Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini bildiren 7. Maddesine göre “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre de “İlköğretim ... kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.” (madde 2). İlgili kanunlarla Devlet vatandaşları için ilköğretimi hak olarak görmekte, bu hakkı kendi okullarında ücretsiz olarak sunacağını kabul etmektedir. Bunun da ötesinde, Devlet Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4. Maddesine göre, kurumlarında dil, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık bir eğitim sunduğunu bildirmektedir. Ancak Ülkede istatistiki veriler bu hakkın sağlanmasında çeŖitli sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Ülkede zorunlu eğitim 1997 yılına kadar beŖ yıl iken 1997’den itibaren sekiz yıla çıkarılmıŖtır. Ancak 2011 yılına gelindiğinde bile, Ülkede ilköğretime giriŖ %100’e çıkarılamamıŖtır. BaŖka bir ifade ile Ülkede her Türk VatandaŖı Ülkede zorunlu olan ilköğretim hakkından yararlanamamaktadır. İlköğretime katılan kız ve erkek öğrenci sayılarında da, kız öğrencilerin aleyhine farklılıklar bulunmaktadır.

Eğitim hakkının gerçekteŖtirilmesinde bir baŖka sorun da öğrenme zorluğu çeken, çeŖitli alçılardan dezavantajlı öğrencilerin eğitim hakkının sağlanmasında yaŖanan güçlüktür. Ülkede özel eğitime muhtaç bireylerin Ülkedeki eğitimin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim haklarını kullanabilmelerini sağlamak için 1997 yılında 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıŖ, 2005 yılında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (RG: 31.05.2005/26184) yayımlanmıŖtır. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre “özel eğitim gerektiren birey” ”özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açasından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren birey” (madde 3, a bendi) olarak tanımlanmaktadır. Ülkede bu türde öğrenciler için iki tür program sağlanmaktadır. Özel eğitim programları alanda özel olarak yetiŖtirilmiŖ personelce sağlanmakta, kaynaŖtırma eğitimi ise bu tür öğrencilerin akranları ile karŖılıklı etkileŖiminin ve sosyal hayata adaptasyonlarının sağlanması için kamu ilköğretim okullarınca sunulmaktadır (madde 12-13). Bu öğrenciler için kamu okullarında

her sınıf ve branş öğretmenince Bireysel Eğitim Programları (BEP) hazırlanmaktadır. Bu amaçla Ülkede ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenler 2007 yılından beri zorunlu Özel Eğitim Seminerlerine katılmaktadır. Uygulanan seminerin süresi 30 saattir. Özel eğitim “rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; öğrencilerin yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda eğitim sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarına, kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine yöneliktir.” (MEB 2010-2014 Stratejik Planı, 122). Ülkede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) öğrenci ailelerinin öğrencinin öğrenim gördüğü okula başvuru ve isteği ile teşhis edilmekte ve bu öğrencilere RAM’ca destek programları hazırlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için okullarda özel alt sınıflar oluşturulabileceği gibi, bu öğrenciler diğer öğrencilerin devam ettiği sınıflara da devam edebilmektedir. Ancak sınıf içi değerlendirmelerde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 24 maddesinin a bendine göre, “Bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre...” değerlendirileceği, ancak, “...değerlendirmelerde öğrencilerin BEP’leri dikkate...” alınacağı bildirilmekte; aynı maddenin c bendine göre de,

Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları ve değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam, BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda belirlen... mektedir.

İlgili yönetmelikler özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin değerlendirilmesinde bu öğrencilere özel değerlendirilmelerin yapılmasını, değerlendirmede uygun ölçme tekniklerinin kullanılmasını öngörmektedir. Ancak, yapılan incelemelerde Ülkede bu eğitimden yararlanan öğrenci sayısına ya da Ülkede bu eğitime ihtiyaç duyan öğrenci sayısının ne kadar olduğuna ilişkin verilere, ülkede bu öğrencilere özel uygulanan programlardan elde edilen sonuçlara rastlanmamıştır. Ülke genelinde eğitimin gidişatını izlemek için uygulanan sınavlarda ise bu öğrencilerin sonuçlarının genel okul değerlendirmeleri içinde dâhil edilip edilmediği anlaşılamamıştır.

Araştırmanın “Eğitim Hakkı” başlığı altında yer alan maddelere araştırmaya katılanların verdiği yanıtlar doğrultusunda, araştırmaya katılanların benimseme düzeyinde ölçeğin bu bölümünde yer alan maddeleri “tamamen” ya da “çoğunlukla” benimsedikleri ancak uygulanabilirliğine ihtiyatlı yaklaştıklarını göstermektedir.

Fırsat Eşitliği

Bu bölümde, araştırmaya katılanların, eğitimde hesap veremenin “Fırsat Eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan ifadeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Katılımcıların okuldaki görevlerine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap veremenin “fırsat eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

M No	Fırsat eşitliği	Görev	N	Benimseme			Uygulama		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
20.	Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.	Yönetici	734	4.88	.44	1	4.67	.64	1
		Öğretmen	863	4.90	.40	1	4.75	.58	1
21.	İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.	Yönetici	734	4.67	.645	5	4.00	1.03	5
		Öğretmen	863	4.72	.60	5	4.12	.99	5
22.	Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.	Yönetici	734	4.84	.47	2	4.57	.70	2
		Öğretmen	863	4.87	.42	2	4.60	.73	2
23.	Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (<i>DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi</i>) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.	Yönetici	734	4.74	.63	4	4.27	.98	4
		Öğretmen	863	4.76	.60	4	4.31	1.01	4
24.	Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.	Yönetici	734	4.83	.46	3	4.50	.77	3
		Öğretmen	863	4.85	.48	3	4.55	.75	3

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliği konusunda görece önem sırasının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin araştırma ölçeğinde fırsat eşitliği başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.88$; $\bar{X}_b = 4.90$) ve en çok uygulanabilir buldukları ($\bar{X}_u = 4.67$; $\bar{X}_u = 4.75$) madde “Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.” tır. Ancak araştırmaya katılan yönetici öğretmenler “İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.” maddesi en çok benimsedikleri madde ile ilişkili olmasına rağmen bu maddeyi uygulama düzeyinde “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır ($\bar{X}_u = 4.00$; $\bar{X}_u = 4.12$). Aslında bu maddeyi yönetici ve öğretmenlerin diğer maddelere göre görece uygulanabilir bulmamasının nedeni, bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen ve maddi anlamda ihtiyacı olan öğrencilere sağlayabileceği çokta fazla fırsatın olmamasından kaynaklanabilir. Türkiye’de düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilerin desteklenmesi Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınav Sonuçlarına göre yapılmaktadır (MEB, 2011).

Araştırmaya katılanların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “görev” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Görev Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.79	.42	1595	1.312	.190
	Öğretmen	863	4.82	.40			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.40	.63		1.945	.052
	Öğretmen	863	4.47	.63			

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları ne benimseme ($t_{(1595)}=1.312$, $p>.05$; $z =-52.46$), ne de uygulanabilir bulma ($t_{(1595)}=1.412$, $p>.05$; $z =-21.31$) düzeylerine ilişkin araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre “fırsat eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Türü Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

M No	Fırsat eşitliği	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
20.	Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey yapmaksızın eşit davranmak.	Kamu	819	4.85	.48	1	4.67	.63	1
		Özel	778	4.93	.34	1	4.75	.59	1
21.	İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.	Kamu	819	4.63	.69	5	3.89	1.04	5
		Özel	778	4.77	.53	5	4.25	.94	5
22.	Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.	Kamu	819	4.80	.52	2	4.50	.77	2
		Özel	778	4.91	.35	2	4.68	.65	2
23.	Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (<i>DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi</i>) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.	Kamu	819	4.72	.63	4	4.21	1.02	4
		Özel	778	4.78	.61	4	4.38	.96	4
24.	Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.	Kamu	819	4.79	.53	3	4.43	.81	3
		Özel	778	4.90	.38	3	4.63	.68	3

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya hem kamu okullarından hem de özel okullardan katılanların eğitimde fırsat eşitliği konusunda göreceli önem sırasının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Hem kamu okullarında çalışanlar hem de özel okulda çalışanlar araştırma ölçeğinde fırsat eşitliği boyutu başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.85$; $\bar{X}_b = 4.93$) ve en çok uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.67$; $\bar{X}_u = 4.75$) buldukları madde “Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak” tır. Ancak araştırmaya katılan kamu ve özel okullarda çalışanlar “İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak” maddesini en çok

benimsedikleri madde ile ilişkili olmasına rağmen bu maddeyi kamu okullarında çalışanlar uygulama düzeyinde “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.89$), özel okullarda çalışanlar “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.25$) bulmuşlardır.

Araştırmaya katılanların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “okul türü” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Okul Türüne Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.76	.46	1595	4.867	.000
	Özel	778	4.86	.34			
Uygulanabilir bulma	Kamu	819	4.34	.64		6.415	.000
	Özel	778	4.54	.60			

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=4.867$, $p<.05$; $z = -52.46$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.86$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_b = 4.76$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında görüşleri arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=6.415$, $p<.05$, $z = -21.31$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar fırsat eşitliği sağlanmasına ilişkin yapılacakları ($\bar{X}_u = 4.54$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_u = 4.34$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Katılımcıların çalıştıkları okulların bulunduğu bölgelere göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulun bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre eğitimde hesap verme “Fırsat Eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Fırsat eşitliği	Bölge	N	Benimseme		Uygulanabilir bulma			
				\bar{x}_b	SS	Önem	\bar{x}_u	SS	Önem
20.	Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.	1. İstanbul	615	4.91	.38	1	4.72	.63	1
		2. Batı Marmara	63	4.92	.33	1	4.76	.59	2
		3. Ege	187	4.95	.21	1	4.79	.52	1
		4. Doğu Marmara	156	4.89	.40	1	4.72	.58	1
		5. Batı Anadolu	101	4.86	.37	1	4.64	.69	1
		6. Akdeniz	126	4.83	.49	1	4.71	.55	1
		7. Orta Anadolu	67	4.97	.17	1	4.73	.54	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.88	.33	1	4.62	.68	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.98	.14	2	4.83	.51	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.78	.79	3	4.66	.66	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.54	1.16	1	4.46	.74	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.88	.36	2	4.66	.62	1
21.	İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamaktır.	1. İstanbul	615	4.72	.60	5	4.15	.99	5
		2. Batı Marmara	63	4.65	.70	5	4.11	.94	5
		3. Ege	187	4.73	.55	5	4.11	1.05	5
		4. Doğu Marmara	156	4.75	.52	5	3.94	1.03	5
		5. Batı Anadolu	101	4.61	.75	5	3.96	1.10	5
		6. Akdeniz	126	4.67	.69	4	4.01	1.01	5
		7. Orta Anadolu	67	4.64	.75	5	3.90	1.00	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.71	.53	3	3.89	.91	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.83	.47	5	4.37	.91	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.49	.78	5	3.66	.96	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.54	.90	1=	3.98	1.08	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.71	.60	5	4.13	1.01	5
22.	Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.	1. İstanbul	615	4.86	.46	2	4.60	.73	2
		2. Batı Marmara	63	4.89	.36	2	4.84	.37	1
		3. Ege	187	4.89	.35	3	4.65	.67	2
		4. Doğu Marmara	156	4.87	.44	2	4.56	.79	2
		5. Batı Anadolu	101	4.77	.51	3	4.46	.71	3
		6. Akdeniz	126	4.83	.47	1=	4.62	.64	2
		7. Orta Anadolu	67	4.93	.32	2	4.54	.75	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.82	.43	2	4.54	.63	2
		9. Doğu Karadeniz	52	5.00	.00	1	4.73	.63	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.83	.50	1	4.54	.71	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.51	.90	2	4.12	1.00	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.90	.33	1	4.61	.70	2
23.	Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (DynED İngilizce Dil Eğitim Programı a/b) yararlanmada öğrencilere	1. İstanbul	615	4.76	.62	4	4.29	1.01	4
		2. Batı Marmara	63	4.70	.64	4	4.46	.82	4
		3. Ege	187	4.84	.45	4	4.50	.83	4
		4. Doğu Marmara	156	4.77	.57	4	4.26	.95	4
		5. Batı Anadolu	101	4.64	.82	4	4.09	1.11	4
		6. Akdeniz	126	4.72	.60	3	4.38	.95	4
		7. Orta Anadolu	67	4.90	.35	3	4.28	.99	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.62	.73	4	3.98	1.14	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.92	.33	4	4.60	.75	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.63	.86	4	3.85	1.17	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.51	.90	2=	4.07	.98	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.76	.62	4	4.23	1.09	4

Tablo 30. Devam...

M No	Fırsat eşitliği	Bölge	N	Benimsene		Önem	Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS		\bar{X}_u	SS	Önem
24.	Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.	1. İstanbul	615	4.85	.41	3	4.54	.76	3
		2. Batı Marmara	63	4.87	.38	3	4.70	.53	3
		3. Ege	187	4.92	.29	2	4.56	.76	3
		4. Doğu Marmara	156	4.83	.53	3	4.43	.88	3
		5. Batı Anadolu	101	4.83	.43	2	4.49	.76	2
		6. Akdeniz	126	4.78	.53	2	4.49	.72	3
		7. Orta Anadolu	67	4.88	.44	4	4.58	.72	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.82	.39	2=	4.36	.82	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.94	.24	3	4.63	.66	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.80	.56	2	4.49	.71	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.49	1.14	3	4.41	.77	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.78	.55	3	4.50	.76	3

Tablo 30 incelendiğinde İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu ve Batı Karadeniz'den araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri madde "Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak."tır ($\bar{X}_b = 4.91; 4.92; 4.95; 4.89, 4.86; 4.83; 4.97; 4.88; 4.54$). Bu madde uygulama düzeyinde de Batı Marmara ($\bar{X}_u = 4.76$) dışında tüm bölgelerden araştırmaya katılanların en çok uygulanabilir madde olarak önem sırası dizisinde en üste yer almaktadır. Doğu Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanlar araştırma ölçeğinin "Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak" maddesini en çok benimsediklerini ($\bar{X}_b = 5.00; 4.83; 4.90$) belirtmişlerdir. Bu madde Batı Marmara Bölgesinden araştırmaya katılanların en çok uygulanabilir gördüğü maddedir ($\bar{X}_u = 4.84$). Madde diğer bölgelerden araştırmaya katılanların önem sırasına göre 2 ya da 3. sırada yer alan maddedir. "İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak" Ortadoğu Anadolu bölgesinden araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.54$) maddelerden biri iken, maddenin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşler incelendiğinde maddenin ölçekte yer alan diğer maddelere göre tüm bölgelerden araştırmaya katılanlarca görece en az uygulanabilir bulunduğu anlaşılmaktadır. Madde Doğu Karadeniz Bölgesi dışında ($\bar{X}_u = 4.37$) araştırmaya katılan katılımcılarca "çoğunlukla" uygulanabilir bulunmuştur ($\bar{X}_u = 4.15; 4.11; 4.11; 3.94; 3.96; 4.01; 3.90; 3.89; 3.66; 3.98; 4.13$).

Araştırmaya katılanların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında okulların bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.82	.38	11	3.523	.000	1-9, 1-11
	2. Batı Marmara	63	4.81	.35	1585			2-11
	3. Ege	187	4.87	.28				3-5, 3-6, 3-10, 3-11
	4. Doğu Marmara	156	4.82	.43				4-11
	5. Batı Anadolu	101	4.74	.45				5-9, 5-11
	6. Akdeniz	126	4.76	.47				6-9, 6-11
	7. Orta Anadolu	67	4.86	.31				7-11
	8. Batı Karadeniz	56	4.77	.34				8-9, 8-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.93	.17				9-10, 9-11
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.71	.56				10-11
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.52	.90				11-12
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.81	.35				
	Toplam	1597	4.81	.41				
Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.46	.66		2.723	.002	1-5, 1-8, 1-10, 1-11
	2. Batı Marmara	63	4.57	.45				2-4, 2-5, 2-8, 2-10, 2-11
	3. Ege	187	4.52	.58				3-4, 3-5, 3-8, 3-10, 3-11
	4. Doğu Marmara	156	4.38	.66				4-9
	5. Batı Anadolu	101	4.33	.66				5-9
	6. Akdeniz	126	4.44	.57				6-11
	7. Orta Anadolu	67	4.41	.64				8-9
	8. Batı Karadeniz	56	4.28	.61				9-10, 9-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.46				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.24	.56				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.21	.69				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.43	.62				
	Toplam	1597	4.44	.63				

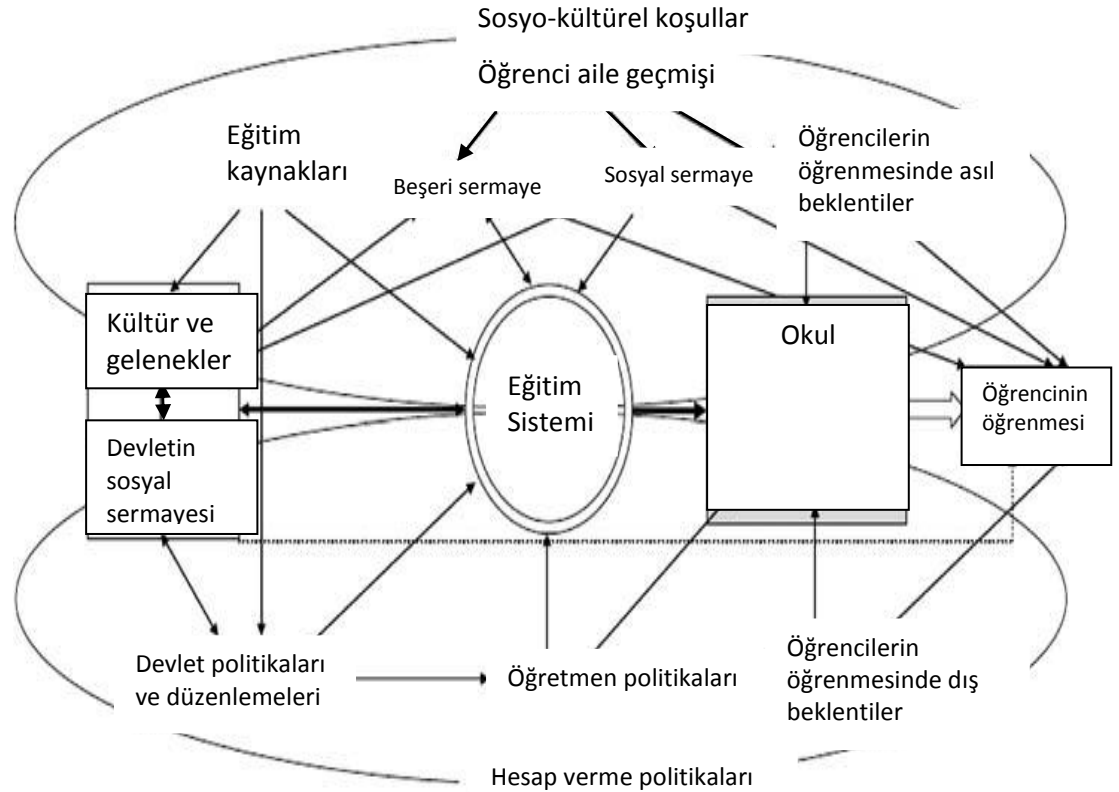
Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.523$, $p<.0042$; $Z = -52.46$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyinde Ortadoğu Anadolu’dan araştırmaya katılanlarla diğer tüm bölgelerden araştırmaya katılanlar arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Benimsemeye ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde Ortadoğu Anadolu bölgesinden araştırmaya katılanlar diğer bölge katılımcılarına göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları en düşük düzeyde ($\bar{X}_b = 4.52$) benimseyen gruptur. “Bölge”ye göre fırsat eşitliğine ilişkin

uygulanabilirlik düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=2.723$, $p<.0042$; $z =-21.31$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin uygulanabilir bulma düzeyinde, İstanbul Bölgesinden araştırmaya katılanlar ile Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Marmara ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Ege Bölgesinden katılanlar ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Anadolu ile Doğu Karadeniz bölgelerinden katılanlar arasında; Akdeniz ile Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz'den katılanlar arasında; Doğu Karadeniz ile Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'dan katılanlar arasında fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır.

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği de tıpkı eğitim hakkı gibi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun da (RG: 24.06.1973/ 14574) düzenlenmiştir. Kanunun Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini bildiren 8. Maddesine göre "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." Bu doğrultuda, "Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacı ile parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır." "özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel tedbirler alınır." denilmektedir.

Jones (2009, 144) okulların "öğrencilerin tamamının öğrenmesi için adil fırsatlar sunduklarına ilişkin hesap verir olmaları gerektiğini" bildirmektedir. Sahlberg (2008) öğrencilerin öğrenmesini etkileyen pek çok değişkenin olduğunu söylemektedir. Şekil 12'den de anlaşılacağı gibi öğrenmede ülkedeki sosyo-kültürel koşullar ve ülkede uygulanan hesap verme politikaları sınıftaki öğrenmeyi etkilemektedir. Ülkedeki beşeri sermaye, sosyal sermaye sınıftaki öğretimde öğretilen konuların içeriğini belirlemekte, ülke sermayesinden eğitim için harcanana bilen kaynaklar ülkede devlet politikalarını ve düzenlemelerini yönetmektedir. Tüm bu bileşenlerden etkilenen eğitim sistemi okullarında

öğrencilerin öğrenmesinde asıl beklentilerle, öğrencilerin öğrenmesinde dış beklentileri dengelemeye çalışmaktadır. Bu durum bir sistem olarak eğitimden ve odak noktamız olan okullaşmadan beklediğimiz sonuçlarda çelişki yaratmaktadır.



Şekil 12. Öğrenmeyi Etkileyen İki Bağlamsal Güç
Kaynak: Sahlberg, 2008.

Sahlberg'e (2008) göre, öğrenmede amaç mevcut sınıf konularına ilişkin bilgi düzeyi kazanmanın ötesinde modern demokratik toplumun ihtiyacı olan düşünme becerisi kazanmaktır. Bu doğrultuda eğitimde hesap verme politikaları bilgiye standartlar koymak ve eğitimi göstergeleri ile değerlendirmek yerine, tüm eğitim sisteminin saydam, her koşulda cevap verebilir, tarafların kendi sorumluluklarını kabul edip bu sorumluluklarını yerine getirmek için çaba sarf edecekleri bir ortamla sağlanabilir.

Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılanların eğitimde vermenin "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar" boyutu başlığı altında yer alan maddeleri görev, okul türü ve bölge bağımsız değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verme (Verebilirlik)”nin alt boyutu olan “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

M No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
25.	Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.	Yönetici	734	4.67	.60	5	4.26	.88	7
		Öğretmen	863	4.59	.70	4	4.18	.96	7
26.	Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.	Yönetici	734	4.49	.77	13	4.16	.95	11
		Öğretmen	863	4.45	.84	10	4.14	1.01	8
27.	Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.	Yönetici	734	4.63	.62	7	4.23	.86	12
		Öğretmen	863	4.56	.73	7	4.13	.96	9
28.	Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.	Yönetici	734	4.59	.71	9	4.20	.90	9
		Öğretmen	863	4.49	.76	9	4.20	.93	6
29.	Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.	Yönetici	734	4.49	.73	13=	4.04	.94	14
		Öğretmen	863	4.40	.77	12	4.05	.99	12
30.	Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.	Yönetici	734	4.85	.43	1	4.69	.61	1
		Öğretmen	863	4.78	.54	1	4.64	.70	1
31.	Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.	Yönetici	734	4.53	.77	10	4.17	.95	10
		Öğretmen	863	4.41	.86	11	4.08	1.01	11
32.	Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.	Yönetici	734	4.68	.61	4	4.38	.80	4
		Öğretmen	863	4.57	.68	6	4.28	.89	4
33.	Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.	Yönetici	734	4.65	.62	6	4.30	.82	5
		Öğretmen	863	4.58	.69	5	4.27	.88	5
34.	Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.	Yönetici	734	4.83	.50	2	4.44	.77	3
		Öğretmen	863	4.77	.55	2	4.37	.86	3
35.	Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.	Yönetici	734	4.82	.50	3	4.53	.76	2
		Öğretmen	863	4.78	.56	1=	4.44	.86	2

Tablo 32. Devam...

M No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Görev	N	Benimsene			Uygunabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
36.	Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.	Yönetici	734	4.68	.64	4=	4.27	.89	6
		Öğretmen	863	4.62	.73	3	4.11	1.08	10
37.	Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.	Yönetici	734	4.60	.69	8	4.30	.92	5=
		Öğretmen	863	4.52	.85	8	4.14	1.11	8=
38.	Düzenli aile seminerleri düzenlemek.	Yönetici	734	4.52	.73	12	3.98	.99	15
		Öğretmen	863	4.45	.82	10	3.93	1.04	15
39.	Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (<i>katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları</i>) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.	Yönetici	734	4.42	.86	14	4.07	.99	13
		Öğretmen	863	4.29	.98	14	3.97	1.09	14
40.	Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.	Yönetici	734	4.52	.75	11	4.21	.91	8
		Öğretmen	863	4.39	.91	13	3.99	1.10	13

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan yönetici ($\bar{X}_b = 4.85$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}_b = 4.78$) görüşlerine göre en çok benimsedikleri madde “Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek” tir. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) 53. Maddesine göre, "okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarecilerince... araştırılır, davama engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır..." denilmektedir. 24 Aralık 2008 tarihli Resmi Gazete’de (Sayı 27090) yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmeliğin 27. Maddesine göre “İlköğretim kurumlarında öğrencilerin okula devamları zorunludur.” ve madde şu şekilde açıklanmaktadır:

İlköğretim okullarındaki öğrencilerden, okulun bulunduğu yerleşim biriminin dışına çıkan, adresi bulunmayan ve okulu olmayan bir yere gidenlerin durumu, okul yönetimince e-okuldaki devam bölümüne zamanında işlenir. Öğrencilerin devamsızlıkları, e-okul sistemi üzerinden okul yönetimlerince sürekli takip edilir.

Yine 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) 52. Maddesine göre,

Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özü yüzdünden okula gidemeyen çocuğun durumunu en geç üç gün içinde okul idaresine bildirmekle yükümlüdür. Mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı ilköğrenim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine yardımla ve her türlü tedbiri almakla vazifelidirler.

Yasa ve yönetmeliklerde geçen ilgili maddeler, öğrenim çağına gelmiş çocukların okula devamlarının sağlanması ve takip edilmesi noktasında ailelere, müfettişlere, zabıtalara, köy muhtarlarına ve mülki amirlere yasal olarak hesap verme zorunluluğu getirmektedir. Kantos'un (2010, 13) konuya ilişkin yorumunun aksine, bu çalışmada okul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilerin okula devam etmesi konusunda dikkatli oldukları anlaşılmaktadır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) Genel İlkeler başlığı altında yer alan a bendine göre "İlköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitim, ilköğretim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur." Maddesi ile ilköğretim okullarında eğitim-öğretimin kesintisiz sürdürülmesi hükme bağlanmıştır. Ancak Bakanlığın bu madde ile çelişen uygulamaları söz konusudur. Bakanlık Ülke genelinde yapılan sınavlar öncesinde öğrencilerin velilerinin izni ile sınav öncesinde 45 günlük devamsızlık hakkı vermiştir (15.02.2011 Tarih ve 1089 Sayılı Genelge).

Yönetici ve öğretmenlerin benimsediği bir diğer madde de "Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak."tır. Hem yöneticiler hem öğretmenler maddeyi hem benimseme ($\bar{X}_b = 4.83$; $\bar{X}_b = 4.77$) hem de uygulama düzeyinde ($\bar{X}_u = 4.44$; $\bar{X}_u = 4.37$) "tamamen" benimsediklerini ve uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 32'de Okul paydaşlarına ilişkin Sorumluluklar bölümünde yer alan tüm maddeler incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin görece daha az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları maddeler şunlardır, "Düzenli aile seminerleri düzenlemek.", "Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (*katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları*) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.", "Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.", "Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek."tır.

Araştırmaya katılanların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.62	.44	1595	3.367	.002
	Öğretmen	863	4.54	.50			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.26	.60		2.528	.001
	Öğretmen	863	4.18	.67			

Tablo 33 incelendiğinde araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hem benimseme ($t_{(1595)}=3.367$, $p<.05$, $z =-26.23$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=2.528$, $p<.05$) arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 33 incelendiğinde okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hem yönetici grup ($\bar{X}_b = 4.62$), hem de öğretmen grup ($\bar{X}_b = 4.54$) “tamamen” benimsemektedir. Yönetici grup uygulamaları “tamamen” ($\bar{X}_u = 4.26$) uygulanabilir bulurken, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları öğretmenler ($\bar{X}_u = 4.18$) “çoğunlukla” uygulanabilir bulmaktadır.

Okulun Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Okul Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
25.	Millî Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.	Kamu	819	4.54	.71	5	4.04	.98	7
		Özel	778	4.72	.57	5	4.39	.83	8
26.	Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.	Kamu	819	4.33	.88	9	3.91	1.05	10
		Özel	778	4.61	.70	10	4.40	.83	7
27.	Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.	Kamu	819	4.48	.76	7	3.99	.98	9
		Özel	778	4.71	.56	6	4.38	.81	9
28.	Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.	Kamu	819	4.48	.74	7=	4.02	.97	8
		Özel	778	4.59	.73	12	4.40	.81	7=

Tablo 34. Devam...

M No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
29.	Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.	Kamu	819	4.30	.81	10	3.75	1.01	13
		Özel	778	4.60	.65	11	4.35	.81	11
30.	Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.	Kamu	819	4.77	.53	1	4.54	.74	1
		Özel	778	4.86	.44	2	4.79	.54	1
31.	Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.	Kamu	819	4.34	.88	8	3.85	1.02	12
		Özel	778	4.59	.73	12=	4.41	.85	6
32.	Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.	Kamu	819	4.54	.70	5=	4.17	.91	3
		Özel	778	4.70	.59	7	4.49	.75	5
33.	Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.	Kamu	819	4.50	.72	6	4.05	.90	6
		Özel	778	4.73	.56	4	4.54	.72	4
34.	Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.	Kamu	819	4.71	.62	3	4.16	.89	4
		Özel	778	4.89	.38	1	4.66	.65	2
35.	Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.	Kamu	819	4.75	.59	2	4.36	.87	2
		Özel	778	4.85	.46	3	4.60	.74	3
36.	Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.	Kamu	819	4.58	.76	4	4.05	1.04	6=
		Özel	778	4.71	.59	8	4.32	.93	12
37.	Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.	Kamu	819	4.48	.86	7=	4.07	1.10	5
		Özel	778	4.64	.68	9	4.37	.93	10
38.	Düzenli aile seminerleri düzenlemek.	Kamu	819	4.34	.87	8=	3.66	1.04	14
		Özel	778	4.63	.63	14	4.26	.90	14
39.	Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.	Kamu	819	4.19	.99	11	3.75	1.09	13=
		Özel	778	4.52	.83	15	4.28	.93	13
40.	Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.	Kamu	819	4.34	.89	8=	3.84	1.04	12=
		Özel	778	4.57	.78	13	4.35	.93	11=

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya hem kamu okullarından hem de özel okullardan katılanların Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar başlığı altında yer alan maddelere ilişkin farklı değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Hem kamu okul çalışanlarınca hem de özel okul çalışanlarınca bu başlık altında yer alan ve en çok benimsenen ($\bar{X}_b = 4.77$; $\bar{X}_b = 4.86$) ve uygulanabilir bulunan madde ($\bar{X}_u = 4.54$; $\bar{X}_u = 4.79$) "Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek." dir. Özel okulda çalışanlar için "Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak." en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.89$) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.66$) buldukları maddeler arasındadır. "Okul çalışanlarının özlük haklarının korunması" yine hem özel okul çalışanları hem de kamu okulları çalışanlarının görüşlerine göre en çok benimsenen ($\bar{X}_b = 4.89$; $\bar{X}_b = 4.71$) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.60$; $\bar{X}_u = 4.36$) bulunan maddelerdendir. Ancak iki grup arasında görüşlerin ayrıldığı maddeler de vardır. Örneğin, "Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini

anında haberdar etmek.” benimseme düzeyinde özel okul çalışanlarının listesinde 12. sırada yer almaktadır ($\bar{X}_b = 4.59$) . Kamu okulları çalışanları ise “Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.” maddesini ölçekteki diğer maddelerle mukayese edildiğinde görece daha az uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.75$) bulmaktadırlar. Yine “Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.” özel okul çalışanlarınca “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.35$) bulunurken, kamu okulu çalışanlarınca “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.84$) bulunmaktadır. “Düzenli aile seminerleri düzenlemek.” maddesini kamu okulu çalışanları “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.66$) bulurken, özel çalışanları “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.26$) bulunmuştur. Aslında tüm özel okul çalışanları Okul Toplumuna İlişkin Sorumluluklar başlığı altında yer alan maddelerin tamamını “tamamen” benimsediklerini ve “uygulanabilir” bulduklarını ifade ederken, kamu okulları çalışanları “Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (*katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları*) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.” maddesi dışındaki tüm maddeleri “tamamen” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Devlet okulu çalışanlarına göre, “Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.”, “Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.” “tamamen” uygulanabilir görülen maddelerdir, ancak bu maddeler dışındaki tüm maddeleri devlet okulları çalışanları “çoğunlukla” uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılanların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “okul türü” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.48	.53	1595	8.649	.000
	Özel	778	4.68	.39			
Uygulanabilir bulma	Kamu	819	4.01	.66		14.048	.000
	Özel	778	4.44	.54			

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=8.649$, $p<.05$; $z =-26.23$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.68$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_b = 4.48$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Ancak her iki grupta yapılacakları “tamamen” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde de kamu ve özel ilköğretim okulları arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=14.048$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.44$) “tamamen “ uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($\bar{X}_b = 4.01$) “çoğunlukla” uygulanabilir bulmaktadır.

Aslında ölçeğin, Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar bölümünde öğrencilerin ailelerini ilgilendiren ve okulla öğrenci velileri arasında ilişkileri düzenleyen maddelere özellikle kamu okulu çalışanlarının temkinli yaklaştıklarını göstermektedir. Halbuki aileler eğitim paydaşları içinde anahtar rolü üstlenmektedirler. Aileler çocuklarının üretken bir yetişkin olarak hayatlarını sürdürmelerini sağlayacak eğitimin okullarca sağlandığından emin olmak istemektedirler. Üstelik ailelerin çocukları üzerinde çocuklarının okuldaki öğrenmelerini destekleyecek etkileri vardır. Aileler çocukların evde geçirdikleri zamanı öğrenmelerine etki edecek şekilde düzenleme, bu anlamada çocuklarının olumsuz tutumlarını değiştirme, onlara düzenli çalışma, zamanı etkili ve verimli kullanma, düzenli beslenme alışkanlıkları kazandırma gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen alışkanlıkların kazandırılmasında önemli rol oynarlar (Cotton ve Wikelund, 2001). Bu nedenle okullarda okula ilişkin kararlarda veli katılımının sağlanması önemlidir. Bununda ötesinde veli memnuniyet anketleri okulun gidişatının izlenmesinde önemli veriler sağlayacağı açıktır (Reigeluth, 1993).

Senge, Cambron-McCabe, Lucan, Smith, Dutton ve Kleiner (2000, 124), çocuklarının eğitiminde ve yönlendirilmesinde ailelerin inanç ve

değerlerinin okullarca çocuklara ilişkin üretilen kararlardan daha etkili olduğunu bildirmektedirler.

Gümüşeli (2004) okullarda veli katılımı ve desteğinin artırılmasının “okul işlerine karışma ve müdahale etmeden çok, okulla ilgili karar ve uygulamalarda şeffaflığın sağlanmasına dolayısı ile okulun saygınlığının artırılmasına” hizmet edeceğini bildirmektedir.

Bölgelere Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu bölgeye göre eğitimde hesap vermenin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görel önem sırası Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görel Önem Sırası

Md No	Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar (OPS)	Bölge	N	Benimseme		Önem	Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS		\bar{X}_u	SS	Önem
25.	Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.	1. İstanbul	615	4.67	.64	4	4.25	.97	8
		2. Batı Marmara	63	4.68	.56	3	4.40	.87	6
		3. Ege	187	4.66	.63	7	4.27	.84	7
		4. Doğu Marmara	156	4.61	.67	7	4.16	.91	4
		5. Batı Anadolu	101	4.62	.65	6	4.08	.93	9
		6. Akdeniz	126	4.57	.71	5	4.17	.95	7
		7. Orta Anadolu	67	4.46	.70	5	4.10	.96	8
		8. Batı Karadeniz	56	4.54	.69	7	4.11	.85	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.67	.55	6	4.33	.86	8
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.63	.70	3	4.22	.88	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.46	.84	3	4.07	1.08	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.54	.67	5	4.15	.91	6
26.	Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.	1. İstanbul	615	4.58	.71	7	4.24	.96	9
		2. Batı Marmara	63	4.51	.76	9	4.38	.83	7
		3. Ege	187	4.58	.77	11	4.20	.92	9
		4. Doğu Marmara	156	4.49	.82	10	4.14	1.01	6
		5. Batı Anadolu	101	4.37	.77	13	4.13	.90	8
		6. Akdeniz	126	4.33	.96	11	4.06	1.04	11
		7. Orta Anadolu	67	4.31	.86	10	4.07	1.00	9
		8. Batı Karadeniz	56	4.32	.92	11	3.91	.96	9
		9. Doğu Karadeniz	52	4.27	.87	13	3.98	.94	14
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.37	.86	9	4.02	1.04	8
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.20	1.21	8	3.76	1.28	10
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.23	.87	14	3.99	1.03	11

Tablo 36. Devam

Md No	OPS	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
27.	Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.	1. İstanbul	615	4.67	.61	4=	4.26	.89	7
		2. Batı Marmara	63	4.59	.59	6	4.32	.74	8
		3. Ege	187	4.63	.65	9	4.27	.86	7=
		4. Doğu Marmara	156	4.65	.63	5	4.15	.91	5
		5. Batı Anadolu	101	4.46	.67	10	4.02	.88	11
		6. Akdeniz	126	4.50	.86	7	4.12	1.02	9
		7. Orta Anadolu	67	4.39	.78	8	3.96	1.02	11
		8. Batı Karadeniz	56	4.43	.76	10	3.91	1.00	9=
		9. Doğu Karadeniz	52	4.77	.47	4	4.37	.79	7
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.54	.71	5	4.17	.89	6
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	1.12	6	3.88	1.17	8
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.49	.69	8	3.96	.99	13
28.	Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.	1. İstanbul	615	4.59	.68	6	4.26	.89	7=
		2. Batı Marmara	63	4.60	.73	5	4.41	.85	5
		3. Ege	187	4.53	.82	13	4.32	.81	6
		4. Doğu Marmara	156	4.48	.72	11	4.10	.97	8
		5. Batı Anadolu	101	4.57	.61	8	4.03	.96	10
		6. Akdeniz	126	4.49	.85	8	4.20	.92	6
		7. Orta Anadolu	67	4.42	.76	6	4.07	.97	9=
		8. Batı Karadeniz	56	4.55	.71	6	4.07	.89	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.58	.72	8	4.38	.87	6
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.44	.81	8	4.00	.87	9
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	.93	6=	3.76	1.16	10=
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.42	.80	9	4.12	.99	7
29.	Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gereksinimden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulamaya sonrasında elde edilen sonuçtan	1. İstanbul	615	4.54	.70	9	4.18	.92	12
		2. Batı Marmara	63	4.43	.72	11	4.08	.89	11
		3. Ege	187	4.57	.66	12	4.11	.92	11
		4. Doğu Marmara	156	4.46	.72	13	4.04	.97	10
		5. Batı Anadolu	101	4.32	.77	14	3.80	.91	15
		6. Akdeniz	126	4.36	.87	10	3.97	.97	12
		7. Orta Anadolu	67	4.22	.83	12	3.91	1.06	12
		8. Batı Karadeniz	56	4.27	.82	12	3.70	1.08	12
		9. Doğu Karadeniz	52	4.44	.83	9	4.00	1.03	13
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.29	.84	11	3.76	1.00	13
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.22	.88	7	3.56	1.21	13
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.25	.74	13	3.98	1.05	12
30.	Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.	1. İstanbul	615	4.81	.50	2	4.67	.66	1
		2. Batı Marmara	63	4.79	.45	2	4.70	.56	1
		3. Ege	187	4.88	.39	1	4.72	.54	1
		4. Doğu Marmara	156	4.81	.53	2	4.58	.78	1
		5. Batı Anadolu	101	4.78	.54	2	4.67	.62	1
		6. Akdeniz	126	4.79	.57	2	4.72	.59	1
		7. Orta Anadolu	67	4.85	.40	1	4.69	.72	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.86	.44	1	4.57	.68	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.92	.27	2	4.79	.50	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.88	.33	1	4.59	.74	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.51	.78	2	4.29	.93	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.80	.45	1	4.59	.68	1

Tablo 36. Devam...

Md No	OPS	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
31.	Öğrenci davranış değerlendirmeye ölçütlerini öğrenci veillerine yazılı bildirmek.	1. İstanbul	615	4.52	.78	10	4.22	.95	10
		2. Batı Marmara	63	4.52	.74	8	4.38	.83	7=
		3. Ege	187	4.65	.65	8	4.27	.90	7=
		4. Doğu Marmara	156	4.49	.76	10=	4.11	1.00	7
		5. Batı Anadolu	101	4.32	.84	14=	3.86	.99	14
		6. Akdeniz	126	4.36	.93	10=	4.06	1.00	11=
		7. Orta Anadolu	67	4.40	.87	7	4.12	1.09	7
		8. Batı Karadeniz	56	4.43	.85	10=	3.96	1.04	8
		9. Doğu Karadeniz	52	4.31	.94	12	4.08	1.068	12
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.24	1.18	12	3.73	1.03	14
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.17	1.14	9	3.51	1.08	14
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.33	.80	12	4.00	.99	10
32.	Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.	1. İstanbul	615	4.67	.62	4=	4.38	.84	4
		2. Batı Marmara	63	4.63	.58	4	4.56	.67	2
		3. Ege	187	4.72	.53	5	4.44	.70	3
		4. Doğu Marmara	156	4.62	.70	6	4.33	.92	3
		5. Batı Anadolu	101	4.59	.60	7	4.21	.80	5
		6. Akdeniz	126	4.57	.74	5=	4.23	.88	5
		7. Orta Anadolu	67	4.54	.64	3	4.27	.93	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.66	.61	4	4.11	.95	4=
		9. Doğu Karadeniz	52	4.62	.63	7	4.50	.67	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.61	.67	4	3.95	.86	11
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.32	.93	5	3.98	1.01	7
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.37	.78	11	4.21	.96	5
33.	Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.	1. İstanbul	615	4.65	.63	5	4.35	.81	5
		2. Batı Marmara	63	4.60	.58	5=	4.43	.78	4
		3. Ege	187	4.74	.51	4	4.40	.74	4
		4. Doğu Marmara	156	4.67	.61	4	4.33	.90	3=
		5. Batı Anadolu	101	4.63	.56	5	4.15	.83	6
		6. Akdeniz	126	4.60	.65	4	4.33	.83	4
		7. Orta Anadolu	67	4.49	.70	4	4.12	.93	7=
		8. Batı Karadeniz	56	4.45	.57	9	3.98	.86	7
		9. Doğu Karadeniz	52	4.42	.72	10	4.13	.93	11
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.46	.87	7	3.98	.82	10
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.17	1.16	9=	3.80	1.12	9
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.50	.76	7	4.25	1.01	4
34.	Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.	1. İstanbul	615	4.83	.48	1	4.50	.77	3
		2. Batı Marmara	63	4.84	.41	1	4.40	.73	6=
		3. Ege	187	4.87	.38	2	4.39	.86	5
		4. Doğu Marmara	156	4.79	.56	3	4.32	.93	4
		5. Batı Anadolu	101	4.70	.67	4	4.22	.83	4
		6. Akdeniz	126	4.79	.53	2=	4.48	.72	3
		7. Orta Anadolu	67	4.81	.47	2	4.34	.81	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.79	.46	3	4.25	.79	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.83	.47	3	4.48	.73	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.80	.56	2	4.20	.93	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.54	.98	1	4.20	.93	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.68	.66	3	4.30	.93	3

Tablo 36. Devam...

Md No	OPS	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
35.	Okul çalışanlarının özılık haklarını korumak.	1. İstanbul	615	4.79	.54	3	4.51	.82	2
		2. Batı Marmara	63	4.79	.41	2=	4.49	.56	3
		3. Ege	187	4.79	.57	3	4.47	.80	2
		4. Doğu Marmara	156	4.85	.44	1	4.42	.84	2
		5. Batı Anadolu	101	4.82	.48	1	4.49	.74	2
		6. Akdeniz	126	4.83	.50	1	4.55	.80	2
		7. Orta Anadolu	67	4.85	.50	1=	4.58	.70	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.80	.44	2	4.30	.91	2
		9. Doğu Karadeniz	52	4.96	.19	1	4.58	.78	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.88	.51	1=	4.41	1.02	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.51	1.10	2=	4.22	.96	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.73	.54	2	4.40	.90	2
36.	Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.	1. İstanbul	615	4.67	.66	4=	4.24	.96	9=
		2. Batı Marmara	63	4.54	.64	7	4.24	.78	9
		3. Ege	187	4.67	.72	6	4.14	1.03	10
		4. Doğu Marmara	156	4.60	.71	8	4.08	1.09	9
		5. Batı Anadolu	101	4.73	.56	3	4.23	.92	3
		6. Akdeniz	126	4.63	.72	3	4.13	1.05	8
		7. Orta Anadolu	67	4.54	.68	3=	4.25	.86	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.57	.60	5	4.05	1.07	6
		9. Doğu Karadeniz	52	4.71	.72	5	4.25	.97	9
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.63	.77	3=	4.12	1.14	7
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.46	1.03	3=	4.15	1.15	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.64	.69	4	4.07	1.13	9
37.	Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.	1. İstanbul	615	4.58	.75	7=	4.27	.98	6
		2. Batı Marmara	63	4.49	.69	10	4.41	.82	5=
		3. Ege	187	4.61	.79	10	4.24	1.05	8
		4. Doğu Marmara	156	4.52	.82	9	4.04	1.19	10
		5. Batı Anadolu	101	4.59	.71	7=	4.23	.98	3=
		6. Akdeniz	126	4.54	.88	6	4.20	1.09	6=
		7. Orta Anadolu	67	4.39	.80	8=	4.19	.89	6
		8. Batı Karadeniz	56	4.50	.66	8	3.86	1.18	10
		9. Doğu Karadeniz	52	4.67	.71	6=	4.52	.75	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.51	.87	6	4.24	.92	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.44	1.00	4	4.05	1.16	6
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.51	.82	6	4.08	1.16	8
38.	Düzenli aile seminerleri düzenlemek.	1. İstanbul	615	4.57	.71	8	4.09	.97	14
		2. Batı Marmara	63	4.35	.86	13	4.06	.90	12
		3. Ege	187	4.53	.79	13=	4.02	1.01	14
		4. Doğu Marmara	156	4.47	.80	12	3.90	1.05	13
		5. Batı Anadolu	101	4.48	.69	9	3.90	.94	13
		6. Akdeniz	126	4.50	.80	7	3.89	1.07	14
		7. Orta Anadolu	67	4.25	.82	11	3.76	1.05	14
		8. Batı Karadeniz	56	4.27	.92	12=	3.57	1.11	14
		9. Doğu Karadeniz	52	4.40	.89	11	3.96	1.03	15
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.44	.95	8=	3.56	.98	15
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.20	1.12	8=	3.56	1.12	13
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.40	.68	10	3.78	1.15	15

Tablo 36. Devam...

Md No	OPS	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
39.	Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.	1. İstanbul	615	4.43	.90	12	4.12	1.01	13
		2. Batı Marmara	63	4.29	.92	14	4.10	1.03	10
		3. Ege	187	4.47	.86	15	4.03	1.11	13
		4. Doğu Marmara	156	4.21	1.08	14	3.92	1.03	12
		5. Batı Anadolu	101	4.40	.83	12	3.95	.95	12
		6. Akdeniz	126	4.36	.97	10=	3.95	1.08	13
		7. Orta Anadolu	67	4.09	.99	13	3.87	1.03	13
		8. Batı Karadeniz	56	4.14	.94	14	3.61	1.12	13
		9. Doğu Karadeniz	52	4.40	.80	11=	4.19	.89	10
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.32	.85	10	3.88	.87	12
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.22	1.13	7=	3.68	1.19	12
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.17	.91	15	3.93	1.21	14
40.	Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.	1. İstanbul	615	4.51	.80	11	4.21	.97	11
		2. Batı Marmara	63	4.41	.75	12	4.08	1.04	11
		3. Ege	187	4.50	.85	14	4.05	1.10	12
		4. Doğu Marmara	156	4.47	.85	12=	4.03	1.06	11
		5. Batı Anadolu	101	4.45	.82	11	4.14	.96	7
		6. Akdeniz	126	4.43	.84	9	4.08	.96	10
		7. Orta Anadolu	67	4.33	1.02	9	4.03	1.10	10
		8. Batı Karadeniz	56	4.20	.96	13	3.79	.99	11
		9. Doğu Karadeniz	52	4.58	.64	8	4.33	.79	8=
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.46	.84	7=	4.00	1.02	9
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.32	1.04	5=	3.73	1.07	11
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.25	.93	13=	3.76	1.14	16

Araştırmaya çeşitli bölgelerden katılan katılımcıların tamamı “Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.” maddesini en çok uygulanabilir madde olarak görmektedirler. Çeşitli bölgelerden araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre uygulama düzeyinde en geride kalan, başka bir ifade ile katılımcılarca uygulanması en zor görülen madde “Düzenli aile seminerleri düzenlemek” maddesidir. Çeşitli bölgelerden araştırmaya katılanların çoğu Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar boyutu başlığı altında yer alan tüm maddeleri “tamamen” benimsediklerini ifade ederken, araştırmaya Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar “Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek” ($\bar{X}_b = 4.17$), “Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek” ($\bar{X}_b = 4.17$) maddelerini “çoğunlukla” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Orta Anadolu Bölgesinden araştırmaya katılanlar için ise “Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak” maddesi “çoğunlukla” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.09$) maddedir.

Araştırmaya katılanların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında okulların bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.63	.46	11	3.292	.000	1-7, 1-8,
	2. Batı Marmara	63	4.57	.39	1585			1-11, 1-12
	3. Ege	187	4.65	.43				2-11
	4. Doğu Marmara	156	4.57	.47				3-7, 3-8,
	5. Batı Anadolu	101	4.55	.44				3-11, 3-12
	6. Akdeniz	126	4.54	.51				4-11
	7. Orta Anadolu	67	4.46	.45				5-11
	8. Batı Karadeniz	56	4.49	.45				6-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.60	.42				9-11
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.53	.51				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.33	.87				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.46				
	Toplam	1597	4.58	.48				
Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.30	.64		3.925	.000	1-4, 1-5,
	2. Batı Marmara	63	4.34	.52				1-8, 1-10,
	3. Ege	187	4.27	.57				1-11, 1-12
	4. Doğu Marmara	156	4.17	.67				2-5, 2-8,
	5. Batı Anadolu	101	4.13	.63				2-10, 2-11,
	6. Akdeniz	126	4.20	.62				2-12
	7. Orta Anadolu	67	4.15	.65				3-8, 3-10,
	8. Batı Karadeniz	56	3.98	.66				3-11, 3-12,
	9. Doğu Karadeniz	52	4.30	.52				4-11
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.05	.62				5-11
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.89	.75				6-8, 6-11
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.10	.72				7-11
	Toplam	1597	4.22	.64				8-9

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.292$, $p<.0042$; $z =-26.23$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlarla hemen hemen diğer tüm bölgelerden katılanlar arasında fark vardır ve bu grup okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları en az benimseyendir ($\bar{X}_b = 4.43$). Yine tabloya (Tablo 37) göre, araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p<.0042$) anlaşılmaktadır.

Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyi diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar neredeyse diğer bölgelerden katılanlara göre yapılacakları en az uygulanabilir bulan gruptur ($\bar{X}_u = 3.89$).

Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılanların eğitimde hesap vermenin alt boyutu olan “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri görev, okul türü ve bölge bağımsız değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini İçeren Maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap vermenin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
41.	Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.	Yönetici	734	4.55	.72	5	4.10	.90	7
		Öğretmen	863	4.47	.83	7	3.94	1.05	9
42.	Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.	Yönetici	734	4.54	.70	6	4.07	.92	9
		Öğretmen	863	4.40	.83	8	3.91	1.03	11
43.	Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yönlendirmek.	Yönetici	734	4.66	.63	1	4.12	.94	1
		Öğretmen	863	4.57	.74	5	4.08	1.04	3
44.	Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (<i>katılacağı kurslar, seminerler</i>) planı hazırlamak.	Yönetici	734	4.45	.76	10	3.93	1.03	9=
		Öğretmen	863	4.40	.84	10	3.90	1.05	10
45.	Okul Stratejik Planını hazırlamak.	Yönetici	734	4.50	.826	7	4.18	.98	11
		Öğretmen	863	4.37	.89	3	4.02	1.02	7
46.	Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.	Yönetici	734	4.50	.81	7=	4.14	.99	10
		Öğretmen	863	4.38	.85	4	4.04	1.03	5

Tablo 38. Devam...

M No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
47.	Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.	Yönetici	734	4.61	.68	2	4.21	.88	3
		Öğretmen	863	4.54	.72	2	4.16	.94	2
48.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.	Yönetici	734	4.58	.67	3	4.25	.89	2
		Öğretmen	863	4.55	.69	1	4.18	.94	1
49.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.	Yönetici	734	4.49	.76	8	4.12	.94	8
		Öğretmen	863	4.46	.80	4=	4.04	1.02	4
50.	Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri, yeni uygulamaları tartışabilecekleri toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.	Yönetici	734	4.54	.69	6=	4.05	.96	5
		Öğretmen	863	4.50	.74	9	3.98	1.02	8
51.	Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.	Yönetici	734	4.48	.80	9	3.89	1.05	6
		Öğretmen	863	4.48	.79	11	3.94	1.06	9=
52.	Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.	Yönetici	734	4.56	.73	4	4.11	.97	4
		Öğretmen	863	4.51	.75	6	4.03	1.02	6

Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin “tamamen” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.85$) ancak “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.12$) buldukları madde “Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yönlendirmek”tir. Kantos’un (2010, 194) araştırmasına göre, “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanması” kamu ilköğretim okullarından araştırmaya katılanlarca “yasal zorunluluk” olarak görülmekte, aynı araştırmaya özel okullardan katılanlarca “mesleki etik” gereği olduğu düşünülmektedir. Bu noktada özel okullarda çalışanların MEB’in Hizmetiçi Eğitim Dairesince düzenlenen hizmetiçi kurs ve seminerlere katılmadıklarının da altını çizmekte fayda vardır.

Tablo 38 incelenmeye devam edildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “tamamen” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.55$) ancak çoğunlukla uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.18$) buldukları madde “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.”tir. Bu madde yöneticilerin benimseme ilişkin görüşleri önem sırası listesinde 3. sırada ($\bar{X}_b = 4.58$), uygulanabilir bulma listesinde ise 2. sırada gelmektedir ($\bar{X}_u = 4.25$). Aslında her iki grupta ölçekte Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi başlığı altında yer alan tüm maddeleri “tamamen” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde ise “Her

dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek” maddesi dışında ki tüm maddeleri her iki grup da “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır.

Araştırmaya katılanların okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “görev” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.54	.54	1595	2.439	.015
	Öğretmen	863	4.47	.59			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.10	.73		2.071	.039
	Öğretmen	863	4.02	.79			

Tablo 39 incelendiğinde araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları hem benimseme ($F_{(2-1594)}=2.439$, $p<.05$; $z = -22.95$) hem de uygulama ($F_{(2-1594)}=2.071$, $p<.05$) düzeyleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır. Tablo 39 incelendiğinde hem yöneticiler ($\bar{X}_b = 4.54$), hem de öğretmenler ($\bar{X}_b = 4.47$) yapılacakları “tamamen” benimsemektedir. Hem yönetici grup ($\bar{X}_u = 4.10$) hem de öğretmen grup ($\bar{X}_u = 4.02$) okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında araştırma ölçeğinde bulunan maddeleri “çoğunlukla” uygulanabilir bulmaktadır.

Okulun Türüne Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Okul Türüne Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
41.	Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.	Kamu	819	4.42	.83	2	3.91	.99	3
		Özel	778	4.61	.71	8	4.12	.97	10

Tablo 40. Devam...

M No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
42.	Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.	Kamu	819	4.41	.79	3	3.87	.99	5
		Özel	778	4.53	.75	11	4.10	.96	11
43.	Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltmek.	Kamu	819	4.52	.75	1	3.90	1.03	4
		Özel	778	4.71	.62	3	4.30	.91	6
44.	Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (<i>katılacağı kurslar, seminerler</i>) planı hazırlamak.	Kamu	819	4.26	.87	8	3.64	1.05	10
		Özel	778	4.60	.69	9	4.20	.94	8
45.	Okul Stratejik Planını hazırlamak.	Kamu	819	4.27	.95	7	3.87	1.07	5=
		Özel	778	4.60	.72	9=	4.33	.88	5
46.	Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.	Kamu	819	4.26	.92	8=	3.84	1.07	6
		Özel	778	4.62	.69	7	4.34	.88	4
47.	Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.	Kamu	819	4.42	.78	2=	3.95	.95	2
		Özel	778	4.74	.56	1	4.43	.81	2
48.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.	Kamu	819	4.41	.74	3=	3.98	.96	1
		Özel	778	4.73	.58	2	4.46	.81	1
49.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.	Kamu	819	4.30	.83	6	3.81	1.01	7
		Özel	778	4.65	.67	6	4.36	.86	3
50.	Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri, yeni uygulamaları tartışabilecekleri toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.	Kamu	819	4.37	.79	5	3.76	1.02	8
		Özel	778	4.68	.58	4	4.28	.89	7
51.	Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.	Kamu	819	4.37	.86	5=	3.72	1.07	9
		Özel	778	4.59	.71	10	4.13	1.00	9
52.	Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.	Kamu	819	4.39	.82	4	3.81	1.04	7
		Özel	778	4.68	.61	4=	4.34	.87	4=

Tablo 40 incelendiğinde kamu okullarından ve özel okullardan araştırmaya katılanlar Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi başlığı altında yer alan tüm maddeleri “tamamen” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde ise kamu ve özel okullarda çalışan katılımcıların diğer maddelere göre en çok uygulanabilir buldukları maddenin “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek” olduğu ($\bar{X}_u = 3.98$; 4.46) anlaşılmaktadır. Maddeyi kamu okullarında çalışanlar “çoğunlukla”, özel okullarda çalışanlar “tamamen” uygulanabilir bulmuşlardır. “Yıllık uygulama planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek” hem kamu okulları çalışanlarının ($\bar{X}_u = 3.95$) hem de özel okul çalışanlarının ($\bar{X}_u = 4.43$)

benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları ikinci maddedir. Maddeyi kamu çalışanları “çoğunlukla”, özel okul çalışanları ise “tamamen” uygulanabilir bulmuşlardır. “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgeleme” özel okul çalışanlarının “tamamen” uygulanabilir buldukları ölçeğin bu bölümdeki 3. Maddedir. Ancak maddeyi kamu çalışan meslektaşları “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 3.81$) bulmakta ve önem sırası listesinde 7. sıraya yerleştirmektedir. “Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.” her ne kadar özel okulda çalışan katılımcıların benimseme ve uygulanabilir bulma sıralamasında geride kalan bir madde gibi görünse de özel okul çalışanları maddeyi “tamamen” benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.53$) ve “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.10$) bulduklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin bu bölümündeki tüm maddeler göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan özel okul çalışanlarının okullarında stratejik plan yapmak, stratejik plana ilişkin yıllık uygulama planı yapmak, okulda görülen eksiklikler doğrultusunda yıllık planda yeni hedefler belirlemek, hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek, belgelemek konularında kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre daha çok önem verdikleri ve uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç okulların kendi kendilerini değerlendirme etkinliklerinde kamu okulları çalışanlarının, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre bir adım geride olduklarını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılanların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “okul türü” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.37	.62	1595	10.066	.000
	Özel	778	4.64	.47			
Uygulanabilir bulma	Kamu	819	3.84	.77		12.202	.000
	Özel	778	4.28	.69			

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=10.066$,

$p < .05$; $z = -22.95$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.64$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_b = 4.37$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Ancak her iki grupta yapılacakları “tamamen” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde de kamu ve özel ilköğretim okulları arasında farkın olduğu ($t_{(1595)} = 12.202$, $p < .05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.28$) “tamamen” uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($\bar{X}_b = 3.84$) “çoğunlukla” uygulanabilir buldukları görülmektedir.

Bölgelere Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu bölgeye göre eğitimde hesap vermenin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

Md No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
41.	Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.	1. İstanbul	615	4.58	.72	5	4.04	.96	8
		2. Batı Marmara	63	4.57	.61	2	4.22	.79	4
		3. Ege	187	4.51	.83	6	3.96	1.04	8
		4. Doğu Marmara	156	4.48	.85	8	4.04	1.00	5
		5. Batı Anadolu	101	4.46	.74	2	3.88	.98	4
		6. Akdeniz	126	4.49	.83	4	4.01	1.02	7
		7. Orta Anadolu	67	4.37	.98	8	3.94	1.13	6
		8. Batı Karadeniz	56	4.36	.75	5	3.93	.95	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.65	.65	3	4.19	.93	7
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.44	.81	9	3.85	.96	7
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.07	1.17	6	3.85	1.04	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.48	.67	4	4.07	1.01	3

Tablo 42. Devam...

Md No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
42.	Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.	1. İstanbul	615	4.50	.75	9	4.03	.96	9
		2. Batı Marmara	63	4.60	.55	1	4.32	.64	1
		3. Ege	187	4.49	.78	4	4.00	1.00	7
		4. Doğu Marmara	156	4.42	.77	11	3.94	1.00	8
		5. Batı Anadolu	101	4.34	1.00	8	3.90	.96	3
		6. Akdeniz	126	4.45	.82	7	3.90	1.04	9
		7. Orta Anadolu	67	4.39	.90	4	3.88	1.09	8
		8. Batı Karadeniz	56	4.39	.71	4	3.70	.93	8
		9. Doğu Karadeniz	52	4.60	.60	6	4.23	.81	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.39	.83	10	3.90	1.04	6
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.22	.94	4	3.63	1.11	6
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.64	5	3.96	.99	6
43.	Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirebilecekleri kurs ya da seminerlere yönetmek.	1. İstanbul	615	4.66	.65	1	4.15	.97	7
		2. Batı Marmara	63	4.57	.67	2=	4.17	.83	6
		3. Ege	187	4.62	.73	2	4.06	1.03	4
		4. Doğu Marmara	156	4.63	.66	1	4.06	1.03	4
		5. Batı Anadolu	101	4.54	.74	1	4.05	.99	1
		6. Akdeniz	126	4.58	.80	1	4.06	1.07	3
		7. Orta Anadolu	67	4.58	.72	1	4.12	1.04	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.50	.69	2	3.93	.99	3=
		9. Doğu Karadeniz	52	4.67	.55	2	4.21	.94	6
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.49	.87	7	4.07	.93	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.37	.99	1	3.66	1.09	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.59	.60	1	4.08	1.02	2
44.	Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacağı kurslar, seminerler) planı hazırlamak.	1. İstanbul	615	4.50	.73	9=	4.01	1.01	10
		2. Batı Marmara	63	4.30	.89	9	3.95	.89	11
		3. Ege	187	4.51	.77	6=	3.96	1.08	8=
		4. Doğu Marmara	156	4.45	.76	9	3.88	1.07	9
		5. Batı Anadolu	101	4.36	.82	7	3.88	1.02	4
		6. Akdeniz	126	4.39	.88	9	3.83	1.03	11
		7. Orta Anadolu	67	4.24	.97	10	3.70	1.11	9
		8. Batı Karadeniz	56	4.12	.94	10	3.43	1.04	11
		9. Doğu Karadeniz	52	4.46	.70	8	3.94	.98	10
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.24	.89	11	3.85	1.06	7=
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.15	1.15	5	3.59	1.07	8
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.41	.76	8	3.90	1.11	9
45.	Okul Stratejik Planını hazırlamak.	1. İstanbul	615	4.52	.78	8	4.21	.94	4
		2. Batı Marmara	63	4.38	.97	8	4.16	.94	7
		3. Ege	187	4.51	.86	6=	4.14	1.03	2
		4. Doğu Marmara	156	4.42	.81	11=	3.96	1.04	7
		5. Batı Anadolu	101	4.07	1.12	11	3.71	1.19	9
		6. Akdeniz	126	4.33	.93	10	4.02	1.00	6
		7. Orta Anadolu	67	4.39	.87	7	4.12	.98	2=
		8. Batı Karadeniz	56	4.18	.92	8	3.84	.91	6
		9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.63	4	4.31	.81	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.54	.74	5	3.98	1.01	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.15	1.13	5=	3.76	1.2	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.39	.84	9	4.11	1.11	1

Tablo 42. Devam...

Md No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{x}_b	SS	Önem	\bar{x}_u	SS	Önem
46.	Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.	1. İstanbul	615	4.54	.75	7	4.22	.93	3
		2. Batı Marmara	63	4.40	.91	7	4.24	.95	3
		3. Ege	187	4.47	.81	8	4.05	1.07	5
		4. Doğu Marmara	156	4.44	.77	10	3.94	1.04	8=
		5. Batı Anadolu	101	4.15	1.01	10	3.77	1.10	8
		6. Akdeniz	126	4.31	.94	11	4.02	1.05	6=
		7. Orta Anadolu	67	4.43	.84	5	4.13	.94	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.16	.91	9	3.91	.94	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.65	.62	3=	4.29	.82	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.61	.59	2	4.07	1.08	3=
		11. Ortadoğu Anadolu	41	3.98	1.29	8	3.61	1.24	7
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.35	.86	10	3.98	1.14	5
47.	Yıllık Uygulama Planında okula görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.	1. İstanbul	615	4.63	.67	2	4.30	.87	2
		2. Batı Marmara	63	4.57	.61	2=	4.27	.77	2
		3. Ege	187	4.60	.74	3	4.14	.95	2=
		4. Doğu Marmara	156	4.61	.62	2	4.06	1.00	3
		5. Batı Anadolu	101	4.42	.80	4	3.99	.89	2
		6. Akdeniz	126	4.56	.68	2	4.17	.89	1
		7. Orta Anadolu	67	4.48	.75	3	4.10	.89	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.43	.74	3	4.07	.81	2
		9. Doğu Karadeniz	52	4.71	.54	1	4.42	.75	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.66	.53	1	4.15	.94	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	1.10	2	3.88	.93	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.45	.75	6	4.01	1.13	4
48.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemek.	1. İstanbul	615	4.61	.69	3	4.33	.89	1
		2. Batı Marmara	63	4.54	.64	3	4.20	.86	5
		3. Ege	187	4.63	.65	1	4.19	.90	1
		4. Doğu Marmara	156	4.58	.61	3	4.17	.92	1
		5. Batı Anadolu	101	4.43	.74	3	4.05	.88	1=
		6. Akdeniz	126	4.52	.70	3	4.13	.92	2
		7. Orta Anadolu	67	4.52	.68	2	4.09	.93	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.55	.63	1	4.23	.79	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.71	.54	1	4.40	.80	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.59	.63	3	4.10	.92	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	.93	2=	3.78	1.01	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.49	.72	3	4.01	1.20	4=
49.	Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.	1. İstanbul	615	4.54	.77	7=	4.20	.93	5
		2. Batı Marmara	63	4.49	.78	5	4.08	.97	9
		3. Ege	187	4.50	.76	7	4.07	.97	3
		4. Doğu Marmara	156	4.55	.64	4	4.10	.94	2
		5. Batı Anadolu	101	4.26	.90	9	3.82	.99	7
		6. Akdeniz	126	4.40	.790	8	4.04	.96	4
		7. Orta Anadolu	67	4.48	.82	3=	4.01	.99	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.20	.88	7	3.89	1.12	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.60	4=	4.21	.94	6=
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.51	.68	6	4.02	1.01	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.02	1.11	7	3.49	1.12	10
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.43	.70	7	3.95	1.16	7

Tablo 42. Devam...

Md No	Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
50.	Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri, yeni uygulamaları tartışabilecekleri toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamaları	1. İstanbul	615	4.60	.65	4	4.16	.95	6
		2. Batı Marmara	63	4.51	.76	4	4.03	1.02	10
		3. Ege	187	4.56	.64	5	4.02	.97	6
		4. Doğu Marmara	156	4.53	.68	6	3.87	1.03	10
		5. Batı Anadolu	101	4.39	.86	6	3.83	1.02	6
		6. Akdeniz	126	4.46	.81	6	3.93	1.09	8
		7. Orta Anadolu	67	4.37	.79	8=	3.94	.92	6=
		8. Batı Karadeniz	56	4.21	.80	6	3.68	.88	9
		9. Doğu Karadeniz	52	4.67	.55	2=	4.23	.83	5=
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.51	.71	6=	3.83	1.07	8
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.22	1.08	4=	3.78	1.17	3=
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.49	.67	3=	3.92	1.05	8
51.	Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.	1. İstanbul	615	4.55	.70	6	4.03	.99	9=
		2. Batı Marmara	63	4.48	.88	6	4.11	1.05	8
		3. Ege	187	4.51	.76	6=	3.90	1.06	9
		4. Doğu Marmara	156	4.49	.85	7	3.96	1.07	7=
		5. Batı Anadolu	101	4.43	.82	3=	3.67	1.01	10
		6. Akdeniz	126	4.40	.91	8=	3.86	1.08	10
		7. Orta Anadolu	67	4.33	.93	9	3.66	1.08	10
		8. Batı Karadeniz	56	4.09	.84	11	3.59	1.04	10
		9. Doğu Karadeniz	52	4.62	.57	5	4.08	.88	9
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.46	.78	8	3.80	1.19	9
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.15	1.20	5=	3.54	1.12	9
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.55	.76	2	3.87	1.24	10
52.	Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.	1. İstanbul	615	4.61	.68	3=	4.21	.93	4=
		2. Batı Marmara	63	4.48	.82	6=	4.17	.99	6=
		3. Ege	187	4.63	.61	1=	4.05	1.05	5=
		4. Doğu Marmara	156	4.54	.74	5	4.01	1.05	6
		5. Batı Anadolu	101	4.40	.72	5	3.86	.96	5
		6. Akdeniz	126	4.47	.85	5	4.03	.98	5
		7. Orta Anadolu	67	4.42	.80	6	3.93	.97	7
		8. Batı Karadeniz	56	4.21	.80	6=	3.71	1.07	7
		9. Doğu Karadeniz	52	4.52	.80	7	4.15	.85	8
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.56	.78	4	3.98	1.04	5=
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.27	1.10	3	3.66	1.24	5=
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.72	5=	3.98	1.10	5=

Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi başlığı altında toplanan ölçek maddelerine verilen yanıtlar doğrultusunda çeşitli bölgelerden araştırmaya katılan katılımcıların maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulmalarına ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası tablosu (Tablo 42) incelendiğinde araştırmaya İstanbul, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden katılanların en çok benimsediği maddenin “Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltmek”tir. Araştırmaya Batı Anadolu Bölgesinden katılanlar ise “Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek” maddesini diğer maddelere göre daha çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.60$)

anlaşılmaktadır. Araştırmaya Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinden katılanların ise en çok benimsedikleri madde “Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek”tir. Araştırmaya Ege, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz Bölgesinden katılanların ise en çok benimsedikleri madde “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek”tir. Araştırmaya Ege Bölgesinden katılanlar ayrıca “Okulda Bilgi Yönetim Sistemi kurma” maddesini de “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek” maddesi kadar benimsediklerini ifade etmişlerdir. Aslında bölgelere göre ölçeğin bu bölümüne ilişkin benimseme düzeyleri topluca incelendiğinde, farklı bölgelerden araştırmaya katılanların ölçeğin bu bölümünde yer alan maddelerin büyük bir çoğunluğunu “tamamen” benimsedikleri anlaşılmaktadır. Ancak, araştırmaya Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar “Çoğunluğu aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak” ve “Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacakları kurslar, seminerler) planı hazırlamak” maddelerini “çoğunlukla” benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.07$, $\bar{X}_b = 4.15$) belirtmişlerdir. “Okul stratejik planı yapmak” maddesi de benzer şekilde araştırmaya Ortadoğu Anadolu ve Batı Karadeniz Bölgelerinden katılanların “çoğunlukla” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.15$, $\bar{X}_b = 4.18$) maddelerdendir. “Okul stratejik planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak” maddesi araştırmaya Ortadoğu Anadolu ve Batı Karadeniz Bölgelerinden katılanların “çoğunlukla” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 3.98$, $\bar{X}_b = 4.16$) bir diğer maddedir. Araştırmaya Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanların “çoğunlukla” benimsedikleri diğer maddeler “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek“ ($\bar{X}_b = 4.02$) ve “Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak”dır ($\bar{X}_b = 4.15$) .

Tablo 42’ye göre bu bölüm başlığı altında verilen maddelerden en çok uygulanabilir bulunanı Batı Marmara Bölgesinden araştırmaya katılanlar için “Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek”tir ($\bar{X}_u = 4.32$). Araştırmaya Batı Anadolu’dan katılanlar tıpkı benimseme düzeyine ilişkin sıralamada olduğu gibi “Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da

seminerlere yönelmek” maddesini ilk sırada değerlendirmişler ve maddeyi “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.05$) bulmuşlardır. Araştırmaya Güneydoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar için ise, “Okul stratejik planı hazırlamak” maddesi “çoğunlukla” uygulanabilir görülmüştür ($\bar{X}_u = 4.11$). Araştırmaya Orta Anadolu Bölgesinden katılanlar ise “Okul stratejik planına ilişkin uygulama planı yapmak” maddesini “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.13$) bulmuşlardır. Araştırmaya Akdeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanların “Yıllık uygulama planında okuldan görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek” maddesi uygulanabilirlik listelerinde ilk sırada yer almaktadır. Maddeyi Doğu Karadeniz Bölgesinden araştırmaya katılanlar “tamamen” ($\bar{X}_u = 4.11$), diğer bölgelerden katılanlar “çoğunlukla” uygulanabilir bulmuşlardır. “Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.” Maddesi araştırmaya İstanbul, Batı Karadeniz, ve Doğu Karadeniz Bölgelerinden katılanlarca “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.33; 4.23; 4.40$) bulunmuştur. Uygulama düzeyine ilişkin görüşlere göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi başlığı altında yer verilen maddelerin büyük bir çoğunluğu araştırmaya katılanlarca “çoğunlukla” uygulanabilir bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme ve uygulama düzeyleri arasında okulların bulunduğu “bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43. Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

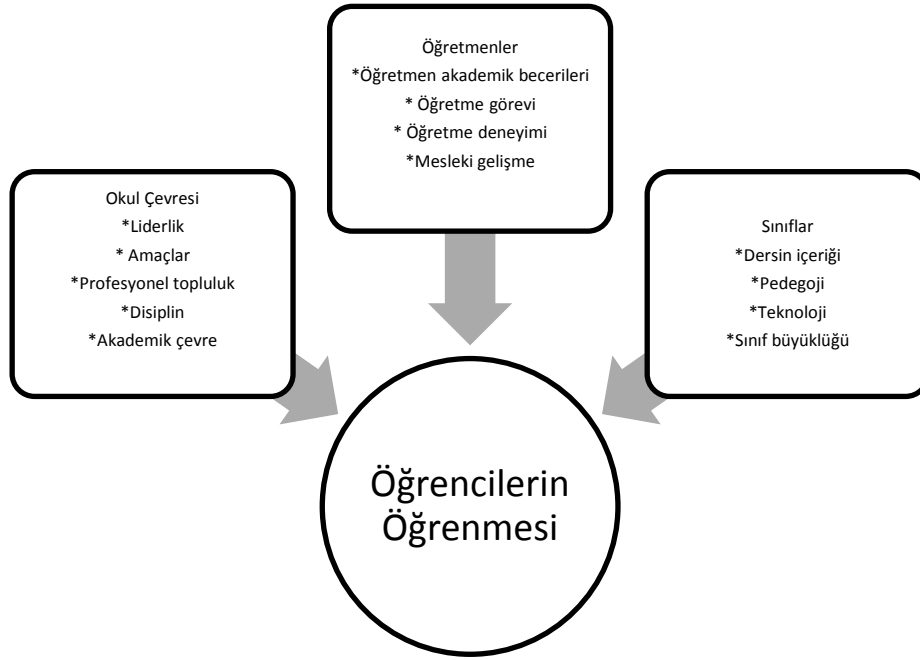
	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.57	.53	11	4.021	.000	1-5, 1-6, 1-7,
	2. Batı Marmara	63	4.49	.55	1585			1-8, 1-11
	3. Ege	187	4.54	.55				2-8, 2-11
	4. Doğu Marmara	156	4.51	.51				3-5, 3-8, 3-11
	5. Batı Anadolu	101	4.36	.64				4-5, 4-8, 4-11
	6. Akdeniz	126	4.45	.64				5-9
	7. Orta Anadolu	67	4.42	.61				6-9, 6-11
	8. Batı Karadeniz	56	4.28	.56				7-9, 7-11
	9. Doğu Karadeniz	52	4.63	.39				8-9
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.50	.53				9-11
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.18	.92				10-11
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.46	.53				11-12
	Toplam	1597	4.50	.57				

Tablo 43. Devam...

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Uygulanabilir bulma	1. İstanbul	615	4.16	.73	11	3.648	.000	1-5, 1-11
	2. Batı Marmara	63	4.16	.64	1585			9-11
	3. Ege	187	4.05	.82				
	4. Doğu Marmara	156	4.00	.78				
	5. Batı Anadolu	101	3.87	.73				
	6. Akdeniz	126	4.00	.78				
	7. Orta Anadolu	67	3.97	.73				
	8. Batı Karadeniz	56	3.83	.71				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.22	.60				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	3.97	.77				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	3.69	.81				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	3.99	.85				
	Toplam	1597	4.05	.76				

Tablo 43 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=4.021$, $p<.0042$; $z = -22.95$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar ile diğer grupların hemen hemen hepsiyle aralarında fark vardır ve bu grup okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları en az benimseyen gruptur ($\bar{X}_b = 4.18$). Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında da fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p<.0042$) anlaşılmaktadır. Veriler homojen dağılmadığından yapılan Dunnett T3 testi sonucuna göre İstanbul ile Batı Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlarla, Doğu Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark vardır. Diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar diğer bölgelerden katılanlara göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları görece az uygulanabilir bulan gruptur ($\bar{X}_u = 3.69$).

ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Raporu’nda (2000, 18) sınıfta öğrenmeyi etkileyen nitelikli okullara ait 13 göstergenin olduğu belirtilmektedir (Şekil 13). Bu göstergeler: okul çevresi, öğretmenler ve sınıflar başlığı altında listelenmektedir.



Şekil 13. Okul Kalite Göstergeleri ve Öğrenme ile İlişkisi

Kaynak: USA National Center for Educational Statistics, 2000, 18

Başka bir ifade ile Rapor sınıftaki öğrenmenin geliştirilmesinde önemli üç etkenden birinin öğretmenler olduğunu göstermektedir. Rapora göre öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları onların sınıf içindeki öğretimlerini etkilemekte ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Raporda ayrıca mesleki gelişmenin okul gelişiminde de ana rolü üstlendiği bildirilmektedir.

Danielson (2002, 9) “okulların yalnızca öğrencilerin değil, eğitimcilerin de öğrenme ortamı olduğunu” dile getirir. Bu nedenle yazar, öğretmenlerin kendi meslektaşları ile bilgilerini paylaşabilecekleri, bu yolla öğretmenin daha çok bilgi ve beceri gerektiren zorlayıcı yanlarının üstesinden gelebileceklerini ifade etmektedir.

Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve

tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak amacı ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 2002 yılında çalışılmaya başlanmış, tamamlanan projede altı yeterlilik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Projede belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin altı yeterlilik alanı ve 31 alt yeterlik şunlardır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, 1-40):

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme; öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma; ulusal ve evrensel değerlere önem verme; öz değerlendirme yapma; kişisel gelişimi sağlama; mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama; okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama; mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

Öğrenciyi Tanıma: Gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyeye değer verme, öğrenciyeye rehberlik etmek,

Öğrenme ve Öğretme Süreci: Dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi,

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme,

Okul-Aile ve Toplum İlişkileri: Çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama

Program ve İçerik Bilgisi: Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Benzer çalışmalara yabancı ülkelerde de rastlanmaktadır. Örneğin ABD’de profesyonel öğretim standartlarını belirlemek için 1989’da toplanan Ulusal Kurul sertifikalı öğretmenlere ilişkin genel önermelerde bulunmuştur. Bu önermelere göre öğretmenler (National Board for Professional Teaching Standards, 1989, 10-11; Akt: Zepeda, 2006, 104) ,

- Kendilerini öğrencilerine ve öğrenmelerine adanmalıdır,
- Öğretecekleri konuyu ve bunu öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilmelidir,
- Öğrencilerin öğrenmelerini izlemek ve yönetmekten sorumludur,
- Uygulamalarını izlemeli ve izleme sonuçlarından öğrenmelidir,
- Öğrenen örgütlerin bir üyesidir.

Eğitim alanyazınında pek çok araştırmacının kaynak gösterdiği Darling-Hammond’ın (1999, 38-39) “Öğretmen Niteliği ve Öğrenci Başarısı” (Teachers Quality and Student’s Achievement: A Review of State Policy Evidence) araştırması, öğrenci başarısına yansıyan öğretmen niteliklerini açıklamada faydalı bilgiler sunmaktadır. Darling-Hammond 1993-1994 Okullar ve Personel Araştırması (Schools and Staffing Survey) verilerini ve Eğitimde İlerleme Ulusal Değerlendirme (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) verilerini kullanarak ülkede öğrenci başarısı ile ilişkili okul girdilerini ve öğretmen niteliklerini öğrenci karakteristiklerini de göz önünde bulundurarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ülke düzeyinde öğrenci demografileri (beyaz-siyah öğrenciler), öğrenci sonuçları ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenin öğretme gücüyle mukayese edildiğinde, öğrenci demografileri sınıftaki başarı düzeyini daha az etkilemektedir. Ülke düzeyinde öğretmen niteliğine ilişkin değişkenler öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü, harcanan para, öğretmen maaşları ile mukayese edildiğinde daha etkilidir. Daha açık bir ifade ile nitelikli bir öğretmen, sınıftaki öğrenci sayısı çok olsa da, o öğrenim seviyesine gereken maddi destek sağlanmasa da ve diğerlerine

göre daha az kazansa da öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Darling-Hammond'ın çalışmasına göre, mezun oldukları alanda öğretim yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre (hata alanlarında, çeşitli alanlarda yüksek lisans yapanlar da dâhil) daha başarılıdır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, program gibi değişkenler de sınıflarında öğrenci başarısını etkilemektedir. Darling-Hammond 1997'de yaptığı bir diğer araştırmasına dayanarak (1999, 39) dersin içeriği, öğretim programı, ders kitabı değişse de bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmeyen, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını teşhis edemeyen öğretmenlerin başarısız olduğunu bildirmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde ise kaç öğretmenin kendi alanında çalıştığı belli değildir. Bakanlığın verilerine göre ülkede 660.158 kadrolu 68.625 sözleşmeli personel bulunmakta, bu personelin büyük çoğunluğunu lisans mezunu (%79) çalışanlar oluşturmaktadır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009, 35). Aslında Bakanlık Bilişim Sistemleri Modülü (MEBBİS) ile tüm bilgileri, öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi kurs ve sertifika programlarını kayıt altına almaktadır. Yani Bakanlığın Ülkede öğretmen profiline ilişkin net verileri almasına rağmen bu verileri paylaşmadığı anlaşılmaktadır.

Ülkede öğretmen profilinin paylaşılmamasında örtük bir nedenin de olduğu düşünülebilir. Ülkede 2009'dan beri uygulanmakta olan Adrese Dayalı Kayıt Sistemine göre öğrencilerin oturdukları yere bağlı olarak gidecekleri kamu okulu sisteme göre belirlenmektedir. Böylece velilerin okul ve öğretmen seçmeleri kısıtlanmaktadır.

Araştırmanın bu bölüm başlığı altında öne çıkan bir başka konu da stratejik planlamadır. Ülkede Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulaması ve Yönergesi 1999 yılında Bakan onayı ile yürürlüğe girmiş, merkez teşkilatında birinci aşamada 12 (1 Kasım 1999), ikinci aşamada 12 (1 Mart 2000), üçüncü aşamada (1 Haziran 2000) 19 birimde uygulanmaya başlamıştır. 1996 yılında Müfredat Laboratuvar Okullarında başlatılarak tüm okullara yaygınlaştırılan TKY uygulamaları, okul gelişim süreci doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu süreç; katılımı, stratejik planlamayı, mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar yapmayı, sürekli gelişimi, hizmet içi eğitimler ile insan kaynağını sürekli desteklemeyi, ekip çalışması ile iş birliğini okullara yerleştirmeyi ve okul

çalışmalarına sistematik bir nitelik kazandırmayı amaçlayan bir yönetim yaklaşımıdır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006, 4-5). Uygulama doğrultusunda, okullardan vizyon ve misyon cümleleri ile kendilerini tanımlamaları, iş birliği içinde hazırlayacakları stratejik planları ile kendi güçlü ve zayıf yönlerini betimlemeleri ve bu veriler doğrultusunda gelişmeye yönelik bir plan hazırlamaları istenmiştir. Ancak Şahin'in (2008) yaptığı çalışma hazırlanan bu planlara okullarda ne ölçüde itibar edildiğine ilişkin farklı değerlendirmelere açık bilgiler sunmaktadır.

Şahin (2008) TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarısını değerlendiren uygulama sonuçları ile, ülkede ilköğretim düzeyinde bir üst öğretim kurumuna öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla uygulanan sınavlarda başarılı olan ve "iyi okul" olarak belirtilen dört okulda bu okulları değişik yönleri ile incelemek için gözlem, bireysel ve odak grup görüşmeleri ile veri topladığı nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma için seçilen okulların sınırlı kaynaklarla genel olarak düşük ve orta gelir grubundan ailelerin çocuklarına hizmet eden okullar olduğunu bildiren araştırmacı, bu okullarda okulların giriş kısmındaki levhalarda yazılı vizyon ifadelerinden hem öğretmenlerin hem de velilerin habersiz olduğunu, bu okullarda gizli bir vizyonun "Tüm öğrencilerini mezun eden, mezunlarını başta fen liseleri ve Anadolu liseleri olmak üzere... sınavla öğrenci kabul eden liselere yerleştiren bir ilköğretim kurumu olma" örtük vizyonunun paylaşıldığını tespit etmiştir. Bu bağlamda Araştırmacı paylaşılan örtük vizyonun okulları farklılaştıran en önemli özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre bu okullarda paylaşılan ve okul öğretmen ve yöneticilerinin 70 yıl sonrasına da aktarmak istedikleri değerleri: "tüm öğrencileri önemseyen öğretmenlerin varlığı", "öğretmen sevgisi", "öğretmenlerin heyecanı ve öğretme tutkusu", "güvenli ve düzenli bir ortam", "yeniliklere açıklık", "veli ilgisi ve katkısı", "özgürlük" ve "öğrenirken eğlenme", "Atatürk ilkelerine bağlılık", "dayanışma", "herkese adil davranma", "meslek sevgisi", "okul yöneticilerinin demokratik davranışları"dır. Ancak araştırma sırasında Şahin, öğretme öğrenme sürecinde öğretmen merkezli öğretimin yapıldığını gözlemlemiştir. Öğretmenler ve yöneticiler bunun nedenini, sınıfların çok kalabalık olmasına ve sınavlara göre öğretim yapılmasına bağlamışlardır.

Şahin (2008) araştırmasının sonuçlar ve öneriler bölümünde bu okulların makro düzeyde bir kaliteye odaklandıklarını, öğrenciler ve velilerinin eğitimin temel alıcısı oldukları için bu durumun kabul edilebilir olduğunu dile getirmekte; ancak okulların vizyonları belirlenirken toplumsal sonuçların ve yararların gözetildiği mega düzeyde belirlenecek vizyonlar için çaba gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının yönettiği öğretim sisteminin farklılaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılanların eğitimde hesap vermenin “Kaynak Kullanımı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri görev, okul türü ve bölge bağımsız değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Göreve Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap vermenin “Kaynak Kullanımı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve göreceli önem sırası Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Göreceli Önem Sırası

M No	Kaynak Kullanımı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
53.	Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.	Yönetici	734	4.72	.59	3	4.24	.88	4
		Öğretmen	863	4.65	.67	3	4.16	.97	4
54.	Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.	Yönetici	734	4.56	.77	5	4.17	.97	5
		Öğretmen	863	4.40	.89	4	3.95	1.09	5
55.	Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	Yönetici	734	4.30	1.10	7	3.98	1.24	7
		Öğretmen	863	4.21	1.15	5	3.82	1.29	6
56.	Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	Yönetici	734	4.31	1.01	6	4.00	1.21	6
		Öğretmen	863	4.20	1.16	6	3.79	1.30	7

Tablo 44. Devam...

M No	Kaynak Kullanımı	Görev	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
57.	Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.	Yönetici	734	4.77	.52	2	4.42	.84	2
		Öğretmen	863	4.69	.65	2	4.35	.91	2
58.	Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.	Yönetici	734	4.82	.46	1	4.43	.81	1
		Öğretmen	863	4.78	.56	1	4.41	.84	1
59.	Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.	Yönetici	734	4.69	.67	4	4.27	.92	3
		Öğretmen	863	4.65	.78	3=	4.27	.98	3

Tablo 44 incelendiğinde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ölçekte kaynak kullanımı başlığı altında yer alan tüm maddeleri “tamamen” benimsedikleri, uygulama da ise “Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak” ($\bar{X}_u = 4.17$, $\bar{X}_u = 3.95$), “Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek” ($\bar{X}_u = 3.98$, $\bar{X}_u = 3.82$), “Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek” ($\bar{X}_u = 4.00$, $\bar{X}_u = 3.79$) maddelerini “çoğunlukla” uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kaynak kullanımı konusunda en çok benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.82$, $\bar{X}_b = 4.78$) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.43$, $\bar{X}_u = 4.41$) buldukları madde “Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmektir”. Sıralamada ikinci sırada yer alan madde ise “Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek”tir. Bu maddeyi de hem yöneticiler hem de öğretmenler “tamamen” benimsediklerini ($\bar{X}_b = 4.77$, $\bar{X}_b = 4.69$) ve uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.42$, $\bar{X}_u = 4.35$) bulduklarını ifade etmektedirler. 3. Sıraya gelindiğinde “Kamu kaynaklarını ve etkili verimli kullanmak” her iki katılımcı grubunda yine “tamamen” benimsedikleri ($\bar{X}_b = 4.72$, $\bar{X}_b = 4.65$) ve yöneticilerin “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.24$); öğretmenlerin “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.16$) buldukları madde olmasına rağmen yönetici ve öğretmenler “Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak”, “Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.”, “Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek” maddelerini benimseme düzeyinde “tamamen” benimsediklerini, uygulama düzeyinde ise maddeleri “çoğunlukla” uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarda kaynak kullanımı konusunda tasarrufu gözetmeyi ve bu konuda öğrencileri eğitmeyi kendi sorumlulukları olarak gördüklerini ancak, kaynak kullanımı konusunda

tasarrufu gözeten tutumlarına rağmen okullarında kaynaklarını ne ölçüde verimli kullandıklarını belgeleri ile ispat edebilir olmayı görece daha az uygulanabilir bulduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılanların kaynak kullanımına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “görev” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 45’de sunulmuştur.

Tablo 45. Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri T-Testi Sonuçları

	Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Yönetici	734	4.60	.53	1595	2.922	.004
	Öğretmen	863	4.51	.61			
Uygulanabilir bulma	Yönetici	734	4.22	.71		2.853	.004
	Öğretmen	863	4.11	.80			

Tablo 45 incelendiğinde araştırmaya katılanların “görev” bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=2.922$, $p<.05$; $z = -24.59$) anlaşılmıştır. Tablo 43 incelendiğinde, ölçeğe yanıt veren hem yöneticiler ($\bar{X}_b = 4.60$) ,hem de öğretmenler ($\bar{X}_b = 4.51$) kaynak kullanımı konusunda yapılacakları “tamamen” benimsemektedir. “Görev” bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında yine yönetici ve öğretmenler arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=2.853$, $p<.05$) anlaşılmıştır. Yönetici grup ($\bar{X}_u = 4.22$) kaynak kullanımı bağlamında araştırma ölçeğinde bulunan maddeleri “tamamen” uygulanabilir bulurken, öğretmenler yapılacakları “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.11$) bulmaktadır. Bu bulgu kaynak kullanımı konusunda yöneticilerin öğretmenlere göre hesap verebilir olmayı daha çok benimsediklerini ve uygulanabilir bulduklarını göstermektedir.

Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzelerine İlişkin Bulgular

Kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Kaynak Kullanımı” boyutu başlığı altında yer alan maddelerin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görece önem sırası Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

M No	Kaynak Kullanımı	Görev	N	Benimseme			Uygulama		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
53.	Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.	Kamu	819	4.69	.60	3	4.14	.92	6
		Özel	778	4.68	.67	4	4.07	.94	4
54.	Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullandığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.	Kamu	819	4.52	.80	7	4.06	1.02	7
		Özel	778	4.43	.88	5	4.04	1.07	5
55.	Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	Kamu	819	4.55	.81	6	4.25	1.02	4
		Özel	778	3.94	1.32	6	3.51	1.39	6
56.	Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	Kamu	819	4.56	.80	5	4.27	1.02	3
		Özel	778	3.92	1.32	7	3.48	1.38	7
57.	Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.	Kamu	819	4.72	.60	2	4.36	.87	1
		Özel	778	4.73	.590	2	4.40	.89	2
58.	Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.	Kamu	819	4.75	.59	1	4.32	.86	2
		Özel	778	4.85	.43	1	4.52	.79	1
59.	Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.	Kamu	819	4.62	.77	4	4.16	.98	5
		Özel	778	4.72	.69	3	4.39	.92	3

Okul türü değişkenine göre okulda kaynak kullanımını içeren maddelere kamu ve devlet okullarından araştırmaya katılanların benimseme ve uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri (Tablo 46) genel olarak incelendiğinde ve araştırma ölçeğindeki diğer bölümlerle karşılaştırıldığında, özel okullardan araştırmaya katılanların ilk defa kamu okullarından araştırmaya katılanlara göre bu bölüme verdikleri yanıtlar doğrultusunda ilk dört maddeye daha düşük puanlar kullandıkları anlaşılmaktadır. Kamu ve özel okullardan araştırmaya katılan her iki grup ta “Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretme..”yi “Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetme...”yi en yüksek puanlarla benimsediklerini ve uygulanabilir bulduklarını ifade etmelerine rağmen, özel okullardan araştırmaya katılanlar, “Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.” ($\bar{X}_b = 3.94$, $\bar{X}_u = 3.51$), “Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.” ($\bar{X}_b = 3.92$, $\bar{X}_u = 3.48$) maddelerini “çoğunlukla” benimsediklerini ve uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç kamu okulları çalışanlarını özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre okullarda kaynak kullanımı bağlamında saydam olmayı daha çok kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların Kaynak Kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında “okul türü” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.63	.55	1595	5.769	.000
	Özel	778	4.47	.59			
Uygulama	Kamu	819	4.22	.75		3.552	.000
	Özel	778	4.09	.77			

Tablo 47 incelendiğinde araştırmaya katılanların “okul türü” bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=5.769$, $p<.05$; $z = -24.59$), her iki grupta yapılacakları “tamamen” benimsemelerine rağmen, özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.47$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\bar{X}_b = 4.63$) göre daha az benimsedikleri anlaşılmıştır. Kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında da gruplar arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=3.552$, $p<.05$) anlaşılmaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{X}_b = 4.09$) “çoğunlukla” uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($\bar{X}_b = 4.22$) yapılacakları “tamamen” uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Yapılan alan incelemelerinde Türkiye’de özel okullara yasalarla düzenlenmiş çeşitli teşviklerin ve bu kurumlara özel vergi indirimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Taytak (2007, 86-112) hazırladığı yüksek lisans tezinde, özel okullara sağlanan teşvikleri Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun da yer alan teşvikler, Gelir Vergisi Kanunu’nda yer alan teşvikler, Kurumlar Vergisi Kanunu’nda yer alan teşvikler, Veraset ve İntikal Vergisi Kanunu’nda yer alan teşvikler, Emlak Vergisi Kanunu’nda yer alan teşvikler, Yatırımların ve İstihdamın Teşviki ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun kapsamında sağlanan teşvikler bağlamında değerlendirmiş, çalışmasının sonuç bölümünde ise bu teşviklerin geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Teşvikler yetersizde olsa Ülkede özel kuruluşlar kamu kaynaklarını kullanmakta ve vergilendirmede özel indirimlerden yararlanmaktadırlar. Bu bağlamda Türkiye’de özel okullar belli ölçüde kamu kaynaklarını kullanmalarına rağmen, bu araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan

özel okul çalışanlarının kurumlarının gelir giderlerini gösteren belgeleri paylaşmaya ihtiyatlı yaklaştıkları söylenebilir.

Kamu okullarında ise, 5018 (RG: 24.12.2003/25326) sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu'nun 5. Maddesinin b bendine göre "Kamu maliyesi, kamu görevlilerinin hesap verebilirliğini sağlayacak şekilde yürütülür" ifadesine uygun olarak, kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasının, gelir giderlere ilişkin daha saydam ve belgeleri ile hesap verebilir olunmanın özel okul çalışanlarına göre kamu çalışanlarınca daha çok benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bölgelere Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu bölgeye göre eğitimde hesap vermenin "Kaynak Kullanımı" başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve görelî önem sırası Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Bölge Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Görelî Önem Sırası

Md No	Kaynak Kullanımı	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
53.	Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.	1. İstanbul	615	4.72	.59	3	4.27	.90	4
		2. Batı Marmara	63	4.59	.71	4	4.29	.79	4
		3. Ege	187	4.67	.60	4	4.22	.96	4
		4. Doğu Marmara	156	4.63	.63	4	4.07	1.02	3
		5. Batı Anadolu	101	4.57	.91	4	3.90	1.10	6
		6. Akdeniz	126	4.65	.74	4	4.21	.86	4
		7. Orta Anadolu	67	4.73	.51	4	4.16	.90	4
		8. Batı Karadeniz	56	4.77	.57	2	4.16	.76	3
		9. Doğu Karadeniz	52	4.81	.56	3	4.50	.80	3
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.78	.52	2	3.98	1.17	4
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.54	.84	2	4.10	.94	3
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.67	.56	1	4.17	.87	4
54.	Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanımına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.	1. İstanbul	615	4.51	.77	5	4.12	.99	5
		2. Batı Marmara	63	4.37	.90	5	4.19	.95	5
		3. Ege	187	4.59	.71	5	4.12	1.01	5
		4. Doğu Marmara	156	4.46	.85	5	3.90	1.16	5
		5. Batı Anadolu	101	4.32	1.05	5	3.83	1.18	7
		6. Akdeniz	126	4.44	.94	5	4.06	1.06	5
		7. Orta Anadolu	67	4.40	.91	5	3.94	1.06	5
		8. Batı Karadeniz	56	4.39	.93	5	3.84	1.01	5
		9. Doğu Karadeniz	52	4.52	.90	4	4.25	1.03	5
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.54	.81	4	3.83	1.24	6
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.29	1.10	5	3.93	1.23	6
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.43	.82	4	4.08	.96	5

Tablo 48. Devam...

Md No	Kaynak Kullanımı	Bölge	N	Benimseme			Uygulanabilir bulma		
				\bar{X}_b	SS	Önem	\bar{X}_u	SS	Önem
55.	Okul gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	1. İstanbul	615	4.18	1.21	6	3.82	1.35	7
		2. Batı Marmara	63	4.27	1.17	6	4.10	1.17	6
		3. Ege	187	4.41	.99	6	3.97	1.25	7
		4. Doğu Marmara	156	4.31	1.10	6	3.86	1.28	6
		5. Batı Anadolu	101	4.25	1.10	6	3.92	1.15	5
		6. Akdeniz	126	4.33	1.05	6	3.95	1.21	6
		7. Orta Anadolu	67	4.24	.97	6	3.90	1.09	6
		8. Batı Karadeniz	56	4.07	1.25	6	3.59	1.37	6
		9. Doğu Karadeniz	52	4.29	1.09	6	4.17	1.13	6
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.20	1.19	6	3.78	1.24	7
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.07	1.23	7	3.95	1.12	5
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.43	.96	6	4.03	1.20	6
56.	Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	1. İstanbul	615	4.18	1.19	6=	3.84	1.32	6
		2. Batı Marmara	63	4.37	1.15	5=	4.03	1.27	7
		3. Ege	187	4.37	1.02	7	3.98	1.26	6
		4. Doğu Marmara	156	4.28	1.08	7	3.81	1.28	7
		5. Batı Anadolu	101	4.25	1.09	6=	3.99	1.10	4
		6. Akdeniz	126	4.33	1.07	6=	3.90	1.24	7
		7. Orta Anadolu	67	4.21	.99	7	3.87	1.13	7
		8. Batı Karadeniz	56	4.05	1.31	7	3.59	1.40	6=
		9. Doğu Karadeniz	52	4.31	1.09	5	4.15	1.18	7
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.27	1.18	5	3.88	1.17	5
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.20	1.23	6	3.83	1.20	7
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.36	.98	5	3.92	1.21	7
57.	Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.	1. İstanbul	615	4.73	.60	2	4.40	.87	2
		2. Batı Marmara	63	4.83	.46	2	4.48	.64	2
		3. Ege	187	4.75	.58	2	4.42	.95	2
		4. Doğu Marmara	156	4.69	.55	3	4.22	.93	2
		5. Batı Anadolu	101	4.70	.58	3	4.39	.81	1
		6. Akdeniz	126	4.67	.67	3	4.37	.92	2
		7. Orta Anadolu	67	4.79	.51	1	4.48	.68	1
		8. Batı Karadeniz	56	4.75	.58	3	4.29	.91	1
		9. Doğu Karadeniz	52	4.92	.27	1	4.71	.57	1
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.76	.54	3	4.34	.88	1
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.59	.87	1	4.32	.93	2
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.60	.71	2	4.20	1.00	3
58.	Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.	1. İstanbul	615	4.80	.50	1	4.46	.82	1
		2. Batı Marmara	63	4.86	.35	1	4.59	.59	1
		3. Ege	187	4.86	.44	1	4.50	.81	1
		4. Doğu Marmara	156	4.83	.47	1	4.29	.86	1
		5. Batı Anadolu	101	4.80	.42	1	4.32	.81	2
		6. Akdeniz	126	4.79	.52	1	4.45	.80	1
		7. Orta Anadolu	67	4.76	.43	2	4.45	.76	2
		8. Batı Karadeniz	56	4.86	.48	1	4.23	.89	2
		9. Doğu Karadeniz	52	4.92	.27	1=	4.52	.73	2
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.85	.36	1	4.27	.92	2
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.51	1.16	3	4.34	.91	1
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.60	.68	2=	4.24	.98	2
59.	Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.	1. İstanbul	615	4.67	.76	4	4.31	.94	3
		2. Batı Marmara	63	4.60	.73	3	4.41	.73	3
		3. Ege	187	4.72	.76	3	4.28	1.05	3
		4. Doğu Marmara	156	4.72	.64	2	4.04	1.05	4
		5. Batı Anadolu	101	4.72	.57	2	4.27	.88	3
		6. Akdeniz	126	4.70	.74	2	4.34	.91	3
		7. Orta Anadolu	67	4.75	.53	3	4.36	.85	3
		8. Batı Karadeniz	56	4.57	.79	4	4.12	1.08	4
		9. Doğu Karadeniz	52	4.88	.32	2	4.38	.84	4
		10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.54	1.03	4=	4.22	1.04	3
		11. Ortadoğu Anadolu	41	4.37	1.07	4	3.98	1.04	4
		12. Güneydoğu Anadolu	92	4.53	.70	3	4.29	.85	1

Tablo 48 incelendiğinde araştırmaya farklı bölgelerden katılanların en çok benimsedikleri maddenin “Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek” maddesi olduğu anlaşılmaktadır. Madde uygulama düzeyinde en uygulanabilir maddeler arasında yer almaktadır. Bunun dışında araştırmaya Güneydoğu Anadolu Bölgesinden katılanların en çok benimsedikleri madde “Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak”dır ($\bar{X}_b = 4.67$). Güneydoğu Anadolu Bölgesinden araştırmaya katılanlar maddeyi “tamamen” benimsemekte, ancak “çoğunlukla” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.77$) bulmaktadırlar. Araştırmaya Orta Anadolu, Doğu Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanların en çok benimsedikleri madde “Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek” maddesidir. Her üç bölgeden araştırmaya katılanlarca “tamamen” benimsenen ($\bar{X}_b = 4.79$, $\bar{X}_b = 4.92$, $\bar{X}_b = 4.59$) madde, uygulama düzeyinde de “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.48$; $\bar{X}_u = 4.71$, $\bar{X}_u = 4.32$) bulunmaktadır. Uygulama düzeyinde aynı maddeyi araştırmaya Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinden araştırmaya katılanlarca “tamamen” uygulanabilir ($\bar{X}_u = 4.39$, $\bar{X}_u = 4.29$, $\bar{X}_u = 4.34$) bulunmuştur.

Araştırma ölçeğinin bu bölümünde yer alan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerin tamamı incelendiğinde araştırma ölçeğini çeşitli bölgelerden yanıtlayan katılımcıların görüşlerine göre görece daha az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları üç maddenin “Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verir olmak”, “Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek” ve “Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek” maddeleridir. Maddeler bölgelere göre tüm katılımcılarca “çoğunlukla” uygulanabilir bulunmuştur. Maddelerin benimseme düzeyinde araştırmaya çeşitli bölgelerden katılanlarca çoğunlukla “tamamen” benimsendiği düşünüldüğünde, maddelerin uygulamasına ilişkin araştırmaya katılanların çekinceleri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların Kaynak Kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında okulların bulunduğu

“bölge” bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Bölge Değişkenine Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

	Bölge	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
Benimseme	1. İstanbul	615	4.54	.58	11	.993	.450	-
	2. Batı Marmara	63	4.55	.54	1585			
	3. Ege	187	4.62	.54				
	4. Doğu Marmara	156	4.56	.53				
	5. Batı Anadolu	101	4.52	.57				
	6. Akdeniz	126	4.56	.58				
	7. Orta Anadolu	67	4.55	.51				
	8. Batı Karadeniz	56	4.49	.61				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.66	.45				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.56	.61				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.37	.92				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.52	.57				
	Toplam	1597	4.55	.57				
Uygulama	1. İstanbul	615	4.18	.75		1697	.068	-
	2. Batı Marmara	63	4.30	.58				
	3. Ege	187	4.22	.80				
	4. Doğu Marmara	156	4.03	.85				
	5. Batı Anadolu	101	4.09	.78				
	6. Akdeniz	126	4.18	.75				
	7. Orta Anadolu	67	4.16	.70				
	8. Batı Karadeniz	56	3.97	.80				
	9. Doğu Karadeniz	52	4.39	.60				
	10. Kuzeydoğu Anadolu	41	4.04	.84				
	11. Ortadoğu Anadolu	41	4.06	.75				
	12. Güneydoğu Anadolu	92	4.13	.75				
	Toplam	1597	4.16	.76				

Tablo 49 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu “bölge”ye göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme ($F_{(11-1585)}=.993$, $p>.0042$; $z =-24.59$) ve uygulanabilir bulma ($F_{(11-1585)}=1.697$, $p>.0042$) düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı, sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır.

- Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklar, benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında, hizmet sunucuları (yönetici ve öğretmenler), kendi hazırladıkları değerlendirme sonuçları yerine Ülke genelinde uygulanan sınav sonuçlarını (SBS gibi) esas almaktadırlar. Ülkede eğitim hizmetleri sunucuları, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci sonuçlarına göre hesap vermeleri bağlamında sorun yaşamaktadırlar.
- Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine ilişkin yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadırlar. Bu kapsamda eğitim hizmetleri sunucuları, Ülkede tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden “eşit kazanım” elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak, Ülkede tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamakta sorun yaşamaktadırlar.
- Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları okulda okul çalışanlarına (öğretmenlerin özlük haklarının korunması gibi), öğrencilere (devamın izlenmesi gerekli tedbirlerin alınması gibi) ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine

göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulunmaktadır.

- Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine ilişkin yapılacaklar hizmet sunucularınca benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedirler. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına oluşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleştirme durumu okul örgütüncü izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Hizmet sunucuları, okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır.
- Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminde hesap verebilirliğin benimsenme ve uygulanabilirliğine ilişkin geliştirilen öneriler şunlardır:

- Öğretmenler, öğretime ilişkin her uygulama sonrasında öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları ne ölçüde öğrencilere kazandırdıklarını ölçecek şekilde çeşitli sınav tekniklerinden (sınav, proje, performans ödevi/görevi, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme sonuçları, ürün dosyaları v.s) yararlanmalıdırlar.
- Öğretmenler, her öğretim sonrasında çeşitli sınav teknikleri ile öğrencilerin ne ölçüde öğrendiklerine ilişkin elde ettikleri verileri, öğretim esnasında kullandıkları öğretim tekniğinin yeterliliğini

değerlendirmek için kullanılmalı, öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini tespit ettikleri öğretim yöntemlerini meslektaşları ile paylaşmalıdırlar.

- Öğretmenler derslerinde her öğrencinin öğrenme ve gelişme düzeyini gösteren analizleri öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlar ile ilişkilendirerek yapmalı, analiz sonuçlarını öğrencinin diğer öğretmenleri, öğrencinin kendisi ve öğrenci velisi ile paylaşmalıdırlar.
- Okul yöneticileri, sınıflarda öğrencilere uygulanan tüm sınav tekniklerinden elde edilen ve öğretmenlerce hazırlanan öğrencinin gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analizleri izlemeli, okulda eğitim-öğretim gidişatına ilişkin değerlendirme yaparken kullanmalıdırlar.
- Türkiye’de öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlar belirlenirken sınıflarda programların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine daha çok yer verilmelidir.
- Türkiye’de eğitim sisteminde kurgulanacak hesap verebilirlikte öğrencilerin akademik başarısına ilişkin değerlendirmeler, sınıf düzeyinde öğretmenlerin uygulamalarından elde edilen sonuçlara dayandırılmalıdır.
- Türkiye’de MEB’in ilköğretim düzeyinde uyguladığı genel sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ya da öğrencinin bir üst öğretim kurumuna yerleştirilmesi için kullanılmamalı, sınav sonuçları öğretim programlarında yer alan amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğine ilişkin bilgi sağlamalı, elde edilen verilerle tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim programları yeniden düzenlenmeli ya da güncellenmelidir.
- Ders içerikleri bireysel öğrenme farklılıkları gözetilerek düzenlenmeli, her Türk çocuğunun eğitimden azami düzeyde faydalanması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere ilişkin her değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilmeli; değerlendirmeler, açık, adil ve gerekçelendirilebilir olmalıdır.
- Okulun sunduğu tüm hizmetlerden öğrencilerin eşit faydalanması sağlanmalı, Devlet sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin öğrenim masraflarını karşılamalıdır.

- Okullarda, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi, olumlu öğrenci davranışlarının pekiştirilmesi için değerlendirme ölçütleri belirlenmeli, bu ölçütler okul toplumuyla paylaşılmalıdır.
- Okullarda, okul çalışanlarına ilişkin değerlendirme ölçütleri belirlenmeli, ölçütlere göre değerlendirilen ve ödül alan çalışanların ödülleri okul toplumu önünde verilmelidir.
- Okullarda hazırlanan stratejik planların yıllık uygulama planlarında, okullarda görülen eksiklikler, aksaklıklar doğrultusunda hedefler belirlenmeli, her dönem sonunda planda belirlenen hedeflere ulaşma durumu belgelenmelidir.
- Okulda tüm öğretmenlere ilişkin mesleki gelişim planları yapılmalıdır.
- Okul ve ülke düzeyinde yönetim bilgi sistemi kurulmalı, sistem, okulda ve ülkede eğitime ilişkin tüm gelişmelerin taraflarca izlenebilmesine olanak sağlamalıdır.
- Okul gelir giderleri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenmelidir.
- Okul hesap verebilirliğine ilişkin tüm veriler okul düzeyinde üretilmeli, her okulun kendi okul hesap verebilirlik sistemini kurgulaması sağlanmalıdır. Okulun ne ölçüde geliştiğine ilişkin veriler okul toplumu ile paylaşılabilmesi için okulun internet sitelerinde yayımlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. *Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması*. Yayın No: TUSİAD-T/2002-12/349.
- Adams, J.E. & Kirst, M.W. (1999). New Demands and Concepts for Educational Accountability: Striving For Results in an era of Excellence. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Education Administration*. (2nd ed.), pp. 463-489. San Francisco: Jossey-Bass.
- Akça, S. (2002). *Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgül, A., Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.
- Altan, Z. (?). *Bilişsel Bilim Bağlamında Dilbilim ve Bilgisayar Bilimlerindeki Önemi*. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/altan_02.pdf : 30.08.2008.
- Aktan, C., Ağcakaya, S., Dileyici, D. (2004). Kamu Maliyesinde Hesap Verme Sorumluluğu ve Mali Saydamlık. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun. (Editör), *Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Anastasi, A., Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Anderson, J. A. Accountability in Education. *Education Policy Series*. Web: <http://www.unesco.org/iiep> : 23.08.2009
- Apple, D.K., Krumsieg. K. (1998). *Process Education Teaching Institute Handbook*. Corvallis, OR: Pacific Crest Software.
- Arcagök, M. S., Erüz, E. (2006). *Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Sistemi*. Ankara: Maliye Hesap Uzmanları Derneği Yayınları.
- Aydın, A. (1996). *Milli Eğitim Politikaları ve Şurular*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Avustralya. <http://www.ulkeler.net/avustralya.htm#03> Web: 12.05.2009

- Australian Government Department of Education. (2004). Learning Together – Achievement Through Choice and Opportunity Act: Employment and Workplace Relations. Draft form of Regulations under the Schools Assistance . <http://www.dest.gov.au/> : 02.06.2009
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bain, A. (2007). *The Self-Organizing School Next-Generation Comprehensive School Reforms*. Lanham, Maryland, Toronto, Plymouth: Rowman&Littlefield Publishing Group, Inc.
- Baker, E. L., Linn, R. L., Koretz, D. (2002). Standarts for Educational Accountability System (Policy brief No: 5). Los Angeles: CRESST
- Balçı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balçı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balçı, A. (2003). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik Anlayışı. A. Balçı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun. (Editör), *Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Baldrige National Quality Program. (2003) Criteria for Performance Excellence. http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/2003_Education_Criteria.pdf : 12.09.2009
- Ballou, D., Sanders, W., & Wright, P. (2004). Controlling for Student Background in Value-Added Assessment of Teachers. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 29(1), p. 37-65.
- Barber, M. (2004). The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the era of Informed Professionalism. *Journal of Education*. Vol, 185, No, 1, p: 7-38.
- Barksdale-Ladd, M. A., & Thomas, K. F. (2000). What's At Stake in High-Stakes Testing: Teachers And Parents Speak Out. *Journal of Teacher Education*., 51(5), 384-397.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Deneticisi*. 5. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benchmarks Home Page. (2009). Benchmarks. <http://cms.curriculum.edu.au/litbench/build.asp?pg=0>): 02.06.2009
- Berryhill, J., Linney, J. A., Fromewich, J. (2009). The Effects of Educational Accountability on Teachers: Are Policies too Stress Provoking for Their Own Good ?. *International Journal of Education Policy and Leadership*. Volume: 4, No: 5, p. 1-14

- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu Performans Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Blank, R. K. (1993). Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. No: 15, p: 65-80.
- Boyle, R. (2001). İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve hesap Verme Sorumluluğu (Government and Accountability in the Irish Civil Service) (Çev: Yörüker, Sacit). Web: <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=82> : 12.09.2008
- Brighthouse, T. and Woods, D. (2008). *What Makes a Good School Now?*. London: Network Continuum.
- British Educational Communications and Technology Agency. (2005). *School Management Information Systems and Value for Money*. Web: <http://www.egovmonitor.com/reports/rep12009.pdf> : 19.06.2011
- Bulut, A. (2004). İşletmelerde Performans Değerlendirme Çalışmaları Ve Uygulanan Yöntemler. *Mevzuat Dergisi*. Yıl:7. Sayı: 79. Web: <http://www.basarmevzuat.com/dergi/2004-07/a/05.htm> : 08.09.2008.
- Burns, M. K., Courtad, C. A., Hoffman, H., & Folger, W. (2004). A Comparison of District-Level Variables And State Accountability Test Results For Public Elementary And Middle Schools. *Psychology and Education*, 41(2), 17-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- California Department of Education. (April, 2009). Overview of California's 2008-09 Accountability Progress Reporting System. <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/documents/overview09.pdf>: 12.04.2009
- Carlson, D. (2002). *Focusing State Educational Accountability Systems: Four Methods Of Judging School Quality And Progress*. Dover: National Center for the Improvement of Educational Assessment.
- Carnoy, M. (2003). *The New Accountability: High Schools and High-State Testing*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Cizek, G. C. (2005). High-Stakes Testing: Contexts, Characteristics, Critiques, And Consequences. In R. P. Phelps (Ed.), *Defending Standardized Testing* (pp. 23-54). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cotton, K., & Wikelund, KR (2001). Parent Involvement in Education. (Retrieved June 18, 2008). Web: <http://www.nwrel.org/comm/resources.html> : 19.03.2010
- Council of Chief State School Officers (2005). The Words We Use: A Glossary Of Terms For Early Childhood Education Standards And Assessment. Retrieved November 20, 2004, from http://www.ccsso.org/Projects/scass/projects/early_childhood_education_assessment_consortium/publications_and_products/2919.cfm
- Crundwell, R. M. (May, 2005). Alternative Strategies for Large Scale Student Assessment in Canada: Is Value-Added Assessment One Possible Answer. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Issue :41
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement A Framework for School Improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, D., Ascher, C. (1991). Accountability Mechanisms in Big City School Systems. ERIC/CUE Digest No. 71. ED334311.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teachers Quality and Student's Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Davies, D., Rudd, P. E. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Department for Education. Every Child Matters. Web: <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/sen/earlysupport/esinpractice/a0067409/every-child-matters> : 21.05.2011
- Dubnick, M (1998). Clarifying Accountability: An Ethical Theory Framework. In Charles Sampford, Noel Preston and C. A. Bois. *Public Sector Ethics: Finding And Implementing Values*. Leichhardt, NSW, Australia: The Federation Press/Routledge. p. 68-81.
- Dubois, L. A. (2010). No Child Left Behind: Who's Accountable?. Web: http://peabody.vanderbilt.edu/no_child_left_behind_whos_accountable.xml : 22.04.2010
- Duran, H. (2009). Eğitim Eleme Sınavları ve Yanılsama Kurbanları. Web: <http://www.haber10.com/makale/16607> : 21.03.2011

Dykstra, C. A. (1939). The Quest for Responsibility. *American Political Science Review*. 33(1), p: 1-25.

Eğitimi Aratırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (ARGED). (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999), Ulusal Rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

_____. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Ön Rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

_____. a. ÖBBS Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı-Tanıtımı. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?q=23> : 19.03.2011

_____. b. ÖBBS Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?q=77> : 19.03.2011

_____. c. İlköğretim ÖBBS. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?q=78> : 19.03.2011

_____. d. Ortaöğretim ÖBBS. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?q=79> : 19.03.2011

_____. e. TIMSS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması. Web: http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/timss_1999_ulusal_raporu.pdf : 18.03.2011

_____. f. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA. Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?q=83> : 20.03.2011

EdSouce Forum. (June, 2001). California's Student Testing System: Hard Choices and New Directions. Web: http://www.edsource.org/pub_forum01.html : 09.08.2008

Ehren, M.C.M. ve Visscher, A.J. (2006). Towards A Theory On The Impact Of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*. Vol: 54, No: 1,p: 51-72.

Ehren, M.C.M., Leeuw, F.L. And Scheerens, J. (2005) On The Impact of The Dutch Educational Supervision Act: Analyzing Assumptions Concerning The Inspection Of Primary Education. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), p: 60–76.

Erbaş, H ve Coşkun, M. K. (2007). Sınıf Kimliğinden Kültürel Kimliğe: Fark/Kimlik Politikalarının Yükselişi. Derleyen: Doç. Dr. Hayriye Erbaş. *Fark/Kimlik Sınıf*. Ankara: Eos Yayınevi.

- Earl, L. M. (1999). Assessment And Accountability In Education: Improvement Or Surveillance. *Education Canada*, 39(3), 4-6,47.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging The Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Retrieved November 15, 2004, from the Albert Shanker Institute Web: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf: 22.12.2009
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erpenbach, W. J. ve Forte, E. (October, 2005). Statewide Educational Accountability Under the No Child Left Behind Act- A Reput on 2005 Amendments to State Plans. Web: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/2005%20Statewide%20Educ%20Acct%20Under%20the%20NCLB%20Act%20-%20FINAL.pdf> : 12.05.2009
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, Control and Accountability: Preliminary Evidence from Ancient Egypt. *Critical Perspectives on Accounting*. 8(6), p: 563-601.
- Finn, C. E. (2002). Real Accountability in K-12 Education: The Marriage of Ted and Alice. In H. J. Walberg (Ed.). *School Accountability*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, Stanford University Press.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Gamage, D. (2009). Victorian Government Policies Towards Improving School Administration And Student Performance. *International Journal of Leadership Preparation*. Volume 4, Number 1.
- Glaser, R., & Silver, E. (1994). Assessment, testing and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Glickman,C., Gordon, S. and Gordon, J. M. (2001). *Supervision And Instructional Leadership*. Massachusetts: Allyn&Bacon.
- Goertz, M., Duffy, M. (2003). Mapping The Landscape Of High-Stakes Testing And Accountability Programs. Web: http://muse.jhu.edu/journals/theory_into_practice/v042/42.1goertz.pdf : 24.04.2009

- Goldschmidh, P. ve Choi, K. (2007). The Parctical Benefits Of Growth Model For Accountability And The Limitations Under NCLB. Web: <http://www.cse.ucla.edu/products/policy.html> : 23.04.2009
- Gong, B. Blank, R. K. & Manse, J. G. (2002). Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process. Washington D.C: Council of Cheif State School Officier.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gray, J., Wilcox, B. (1996). *Inspecting Schools Holding Schools to Account and Helping Schools to Improve*. Buckingham, Philadelphia: University Press
- Güçlü, N., Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 2, s: 51-64
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*. 2(6). s:14-17.
- Haertel, E., Herman, J. (2005). A Historical Perpective on Validity Arguments for Accountability Testing. National Center for Research on Evaluation Standarts and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles. CSE Report 654.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers: Changing Times*. London: Cussell.
- Harmon, C, Walker, I. (1995). Estimates of Ekonomik Return to Schooling fort he United Kingdom. *The American Economic Review*. Volume: 85, No: 5. p:1278-1286.
- Harris, A., (2001). Contemporary Perspectives Of School Effectiveness and School İmprovement. In D. Hopkins ve D. Reynolds (2005). Ed. *School Effectiveness and School İmprovement*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Harris, A. (2002). *School İmprovement What's in it for schools?*. Myers, K. ve MacBeath , J. Ed. London: RoutledgeFalmer.
- Hayllar, M. (2000). The Importance and Attributes of Effective Accountability Relationships. *Asion Review of Public Administration*. Vol. XII, No. 2, 60-80.
- Heim, M. (February, 1995). "Accountability in Education." (unpublished paper submitted to the Hawai'i Department of Education in partial fulfillment

of professional improvement leave requirements). Honolulu, HI: Hawaii State Department of Education, Office of the Superintendent.

- Heim, M. (1995). *Accountability in Education: A Primer for School Leaders*. HSLA Monograph. *Pacific Resources for Education and Learning*. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/64/ba.pdf : 08.12.2008
- Hepburn, C. R. (1999). The case for school choice: Models from the United States, New Zealand, Denmark, and Sweden. *Critical Issues Bulletin*, September 1999 Issue. Retrieved May 10, 2005, from the Fraser Institute Web: http://oldfraser.lexi.net/publications/critical_issues/1999/school_choice/ : 12.12.2010
- Hirsch, D. (2002). *Schools Under Scrutiny* (1995). In *What Works in Innovation in Education School: A Choice of Directions*. Center for Educational Research and Innovation [CERI], Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (Paris, OECD). Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/0/2755749.pdf> : 31.08.2008.
- Holloway, J. H. (2003). A Global Perspective on Students Accountability. *Educational Leadership*. 60 (5)., p.74-86.
- Holloway, J. H. (2003a). The Challenges of Accountability: Linking Professional Development to Student Learning. *Educational Leadership*. 61 (3)., p.74-86.
- Hombo, C. M. (2003). NAEP and No Child Left Behind : Technical Challenges and Practical Solutions. *Theory into Practice*. Volume: 42. No: 1, p: 59-65.
- Hopkins, D. (1996). Towards the theory for school improvement., in J. Gray, D. Reynolds, G. Fitz- Gibbon (Ed). *Margin Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*. 17(3), p. 401-411.
- Hopkins, D., Levin, B. (2000). Government Policy And School Development. *School Leadership and Management*. Vol: 20, No: 1, p. 15-30.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Inge, F. W. ve Janssens, F. J. G. (2007). Effects And Side Effects Of Inspections And Accountability In Education: An Overview Of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*. Vol: 33, No: 3, p. 379-396.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]: <http://www.iea.nl/>: 27.02.2011

Izumi, L. T., Evers, W. M. (2002). *State Accountability Systems.* (Ed. Williamson M. Evers and Herbert J. Walberg). Hoover Institution Pres. Web: <http://media.hoover.org/documents/0817938826-105pdf> : 10.11.2008.

Janssens, F. J. G ve Amelvoort, G. H. W. C. H. (2008). *School Self Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. Studies in Educational Evaluations.* 34, p. 15-23.

Jones, P. W. (1992). *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development.* London: Routledge.

Jones, K. (2006). *Democratic School Accountability.* Maryland: Rowman&Littlefield Education.

Jones, K. (2009). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. In J. Wm. Noll (Ed.), *Taking Sides Clashing Views on Educational Issues* (p. 143-152). New York: McGraw Hill.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* (2. Baskı). Ankara: Asil yayın Dağıtım.

Kanada Yönetim, <http://www.okulariyoruz.biz/default.asp?L=&mid=495>: 07.06.2009

Kantos, E. Züleyha. (2010). *Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, R. S., Norton, D. P.(1996). *Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard.* Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.

Keefe, J. W. ve Jenkins, J. M., (2000). *Personalized Instruction Changing Classroom Practice.* Larchmont: Eye on Education, Inc.

Kesim, E. (2005). *Bir Etik Davranış İlkesi Olarak Hesap Verebilirlik (Hesap Verme Sorumluluğu).* Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Kılıç, B. (?). Benöğretkin: Ulusal Eğitim Altyapısı. Kırıkkale: Derman Bilişim Hizmetleri ve Yazılım Geliştirme. Web: <https://www.inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/41.pdf> : 13.03.2011

- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee value added assessment system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 287-298.
- Lancaster-Lebanon Intermediate Unit 13 [IU13]. (?). No Child Left Behind. Web: http://www.iu13.k12.pa.us/inst_nclb.shtml#Guidance : 07.06.2009
- Lesmurdie Senior High School. (2007). 2007 School report. Web: <http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/Reports%20and%20Plans/QuinnsBeachPS.pdf> : 12.05.2009
- Levin, H. M. (1974). A Conceptual Framework for Accountability in Education. *The School Review*, 82(3),p. 363–391.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility And Reasonable Expectations. *Educational Researcher.*, 332(7), p.3-13.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement And Assessment in Teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools: A Story of Change*. London and New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J.(2006). *School Inspection and Self Evaluation Working with the New Relationship*. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teachers Accountability*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McLean, J. E., Snyder, S. W., Lawrence, F. R. (1998). A School Accountability Model. Mid-South Educational Research Association. ED: 428 440
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2009_2010.pdf : 23.11.2010
- _____. (2011). Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı Başvuru Kılavuzu. Web: http://oges.meb.gov.tr/docs/2011_PYBS.pdf : 05.04.2011
- _____. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Web: <http://ogm.meb.gov.tr/> : 19.03.2011

- _____ İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2010). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS). (2010). http://iogm.meb.gov.tr/files/iks_egitim_dokumani.pdf : 22.10.2010
- _____ Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (2010). Web: <http://tefbis.meb.gov.tr/> : 10.10.2010
- _____ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). Öğretmen Yeterlilikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- _____ Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). Bütçe Raporu. Web: <http://sqb.meb.gov.tr/> : 19.04.2011
- _____ Ortaöğretim Kurumları Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Sınavı Kılavuzu (2011). Web: http://oges.meb.gov.tr/docs/2011_SBS.pdf: 19.03.2011
- _____ Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı. 2009 Yılı Faaliyet ve Katılımcı Sayılarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı. Web: http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=article&id=180:2009-yili-faalyet-ve-katilimci-sayilarinin-etm-tuerlerne-goere-ailimi&catid=48:statistik&Itemid=73 : 16.04.2011
- _____ Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Plan Hazırlık Programı. Web: http://www.sp.gov.tr/documents/MEB_Hazirlik_Programi.pdf : 23.12.2010.
- _____ Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara. Web: http://sqb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf : 16.04.2011.
- _____ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2006). İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB
- _____ a. 6 ve 7. Sınıflar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sonuçları. Web: <http://www.memurlar.net/haber/134364/> : 18.03.2011
- _____ b. Web: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=7980>: 19.03.2011
- Miles, M., Elkholt, M., Vandenberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalisation*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Miles, C. A., & Lee, C. (2002, April). In search of soundness in teacher testing: Beyond political validity. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

- Ministerial Council on Education Employment, Training Youth Affairs. (2009). Assessing student achievement in Australia 2009 information for parents and community. Web: <http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/AssessingStudentAchievement2009Brochure.pdf> : 02.06.2009
- Mintrop, H. (2008). Low Performing Schools' Programs and State Capacity Requirements: Meeting the NCLB Educational Goals. In G. L. Sundermann (Ed.). *Holding NCLB Accountable: Achieving Accountability, Equity and School Reform*.(p: 137-151). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mooney, N. J., Mausebach, A. T. (2008). *Align the Design A Blueprint for School Improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nance, J. P., Marks, H. M. (2008). Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. In W. K. Hoy, M. DiPaola (Eds), *Improving Schools Studies in Leadership and Culture* (p. 191-221). Information Age Publishing Inc.
- National Centre for Educational Statistic. (2000). Monitoring School Quality and Indicators Report. The United States Department of Education. Web: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf> : 21.04.2011
- National Commission of Excellence in Education (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. Retrieved November 11, 2004, from <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>: 12.11.2009
- National High School Center. (January, 2007). State Progress Toward High School Restructuring. Web: http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_Restructuring_1-19-07.pdf : 03.04.2009
- Newton, X. A, Darling-Hammond, L., Haertel, E. ve Thomas, E. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An Exploration of Stability across Models and Contexts. *Education Policy Analysis Archives*. Volume, 18. Number. 23. p.1-24.
- Ng, P. T. (2010). The Evaluation and Nature of School Accountability in the Singapore Education System. *Springer Science+Media*. p.275-292.
- No Child Left Behind Education Act [NCLB]. (2001). Web: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>: 10.09.2008.
- Nohutçu, Adil. (1999). *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Normore, A. H. (2004). The Edge Of Chaos: School Administrators And Accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 55–77.
- Novak, J., ve Fuller, B. (2003). *Penalizing diverse schools? Similar test scores, but different students, bring federal sanction* (PACE Policy Brief). Berkeley, CA: Policy Analysis for California Education. Web: <http://gse.berkeley.edu/research/pace/reports/PB.03-4.pdf> : 13.05.2009
- O'Day, J.,&Smith,M. S. (1993). Systemic School Reform and Educational Opportunity. In S.H. Fuhrman (Ed.), *Designing Coherent Education Policy: Improving The System* (p. 250–312). San Francisco: Jossey Bass.
- OECD. (2007). Programme for International Student Assessment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org>: 27.02.2011
- Office for Standards in Education [Ofsted]. (2004). The Common Inspection Framework for Inspecting Education and Training. London: Ofsted.
- O'Reilly, F. E. (1996). *Educational Accountability: Current Practices And Theories in Use*. Cambridge:Harvard University, Consortium for Policy Research in Education.
- Ortaöğretim Geçiş Sistemi (OGS). 12.11.2007 Tarih, 27442 sayılı Genelge.
- Oswald, L. J. (1995). School-based management. ERIC Digest, 99, July 1995. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest099.html> : 12.09.2009
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. (5. Basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Parker, P. E, Fleming, P.D., Beyerlein, S., Apple, D. ve Krumsieg, K. 2001. Differentiating Assessment from Evaluation as Continuous Improvement Tools. 31. ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference in Reno. Abstract No. 1462.
- Parsad, B., Lewis, L., and Farris, E. (2001). *Teacher Preparation and Professional Development, 2000*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.

- Phelps, R. P. (2005). Persistently Positive: Forty Years of Public Opinion on Standardized Testing. In R. P. Phelps (Ed.), *Defending Standardized Testing* (pp. 1-22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plescia, J. (2001). Judicial Accountability Immunity in Roman Law. *American Journal of Legal History*. 45(1), p: 51-70.
- Queensland Government Department of Education and Training. (2009). School improvement and accountability framework. Web: <http://education.qld.gov.au/strategic/accountability/pdf/siaf.pdf> : 13.05.2009
- Quiness Beach Primary School. (2007). 2007 School report. Web: <http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/Reports%20and%20Plans/QuinnsBeachPS.pdf> : 12.05.2009
- Raham, H. (1999). Linking Assessment and School Success. *Education Canada*, 39(3), 23, 46.
- Reigeluth, C. M. (1993). Principle of Educational System Design. *International Journal of Education Research*. 19(2), p: 117-131.
- Roberts, J. (1982). *Accountability in Athenian Government*. Medison, WI: University of Wisconsin Press.
- Rosenthal, L. (2004) Do School Inspections Improve School Quality? Ofsted Inspections And School Examination Results In The UK. *Economics of Education Review*, 23 (1), p: 143–151.
- Rothtein, R., Wider, T. ve Jacobsen, R. (May, 2007). Balance In Balance. *Educatioanal Lidership*. p: 9-15.
- Sahlberg, P. (2008). Rethinking Accountability in a Knowledge Society. *J Educ Change (2010)*. Springer Science+Media B. V. (2008). p:45-59.
- Sanders, W., Horn, S. (1998). Research Findins from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educatonal Evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12(3), p. 247-256.
- Sanders, W. L. (2000). Value-Added Assessment From Student Achievement Data: Opportunities And Hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 329-339.
- Sanemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ankara Spot Matbaacılık.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 11, Sayı: 3. S: 107-129.
- Sass, T. R. (2008). The Stability of Value-Added Measures of Teacher Quality and Implications for Teacher Compensation Policy. Policy Brief 4. Washington, D. C. : The Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Schedler, A. (1999). *Conceptualizing accountability*. in Larry Diamond, Marc F. Plattner. Ed. *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. London: Lynne Rienner Publishers. pp. 13–28.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucan, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about Education*. Toronto, Canada: Currency.
- Sezgin, F. (2009). Ölçme Ve Değerlendirmede Temel İstatistiksel İşlemler. Ed. E. Karip. (2009). *Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. s:51-88.
- Simner, M. L. (2000). *A Joint Position Statement By The Canadian Psychological Association And The Canadian Association Of School Psychologists On The Canadian Press Coverage Of The Province-Wide Achievement Test Results*. Retrieved October 15, 2004. http://www.cpa.ca/documents/joint_position.html: 22.09.2009
- Sloan, K. (2007). *Holding Schools Accountable A Handbook for Educators and Parents*. Greenwood Publishing Group.
- Smith, M. L., & Fey, P. (2000). Validity and accountability in high-stakes testing. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 334-344.
- Standaert, R. (2001). *Inspectorates of Education in Europe: A Critical Analysis*. (2nd. Edition). Leuven, ACCO.
- State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development (2011). Accountability and Improvement Framework for Victorian Government Schools 2011. Web: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/account/operate/saif2_011/Accountability_and_Improvement_Framework_Guidelines_2011_FINAL.pdf : 22.02.2011

- Stecher, B. M., & Kirby, S. N. (2004). *Organizational Improvement And Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buchingham: Open University Press.
- Stone, J.E. (1999). Value added assessment: An accountability revolution. In M . Kanstoroom and C. E. Finn, Jr. Eds. *Better Teachers, Better Schools.*, Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Sullivan, S. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision* 15(3), p: 212-235.
- Suskie, L. (2009). *Assessing Student Learning A Common Sense Guide*. (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, A. E. (2008). A Qualitative Assessment of the Quality of Turkish Elementary Schools. *Eurasian Jurnal of Educational Research*. ,30, p. 117-139.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabaknik B., ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (Fifth Edition), Boston: Pearson.
- Taymaz, H., (1997). *Eğitim Sisteminde Denetim*. Ankara: Takav Matbaası.
- Taytak, Mustafa. (2007). *Türkiye’de Özel Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarının Vergiler ve Vergi Teşvikleri Karşısındaki Konumu (Ege Bölgesi Uygulama Sonuçları)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu kalkınma Planı 2007- 2013. Web: <http://www.sp.gov.tr/documents/KP2007-2013.pdf> : 22.04.2011.
- Test FairTest The National Center for Fair and Open Testing. (August, 2007). Norm Referenced Achivement Test. Web: <http://www.fairtest.org/norm-referenced-achievement-tests>: 23.04.2009
- The Office of the Under Secretary. (2002). No Child Left Behind: A Desk Top Reference. U. S.Department of Education: Education Publications Center. Web: <http://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf> : 12.10.2009

- The White House [WH]. (2003). An Overview of No Child Left Behind Act. Web: http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child_left_behind.html: 12.09.2009
- Thiel, Van S. ve Leeuw, F.L. (2003) *De Prestatieparadox in De Publieke Sector.[The Performance Paradox in the Public Sector]* *Beleidswetenschap*. 2, p:123–143.
- Treasury Board of Canada Secretariat. (2000). Kamu Kesiminde Hesap Verme Sorumluluğu Uygulamalarının Modernizasyonu (Çev. H. Özbaran). *Sayıştay Dergisi*, 39, 114-126. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1998).
- Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS). (2011). <http://www.tefbis.meb.gov.tr> : 10.01.2011
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Seviye Belirleme Sınavı Çalışma Grubu- Raporu. (2010). Web: <https://www.pdr.org.tr/upload/icerik/Haz%C3%84%C2%B1rlanan%20Raporlar/sbsraporu.pdf> : 21.03.2011
- Urch, E. J. (1929). The Law Code of Hammurabi. *The American Bar Association Journal*. 15(7), p: 437-441.
- USA National Center for Educational Statistics (2000). Monitoring School Quality: An Incators Report. US Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- US Depatment of Education (2008). Differentiated Accountability: A More Nuanced System to Better Target Resources. Web: <http://www.ed.gov/nclb/accountability/differentiated/factsheet.html> : 23.10.2008
- Volante, L (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Issue: 35. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html>: 10.05.2009
- Walzer, M. (1994). The Legal Codes of Ancient Israel. In Ian Shapiro. *The Rule of Law*. New York: New York University Press. p: 101-119
- Wenning, R., Herdman, P., Smith, M., McMahon, N., Washington, K. (2007). No Child Left behind, Testing, Reporting and Accountability. *Education.com*. http://www.education.com/reference/article/Ref_No_Child_Reporting/: 12.12.2010

- West Australia Department of Education and Training. (2008). *School improvement and accountability framework*. <http://www.det.wa.edu.au/education/accountability/Docs/SIAF%20Final.pdf> : 10.05.2009
- Wheeler, P. H., Scriven, M. (2006). Designing a Teacher Evaluation System. In J. H. Stronge (Ed), *Evaluating Teaching*. (p. 27-51). California: Corwin Press.
- Wickstrom, R. A. (1999). Accountability: Toward an Appropriate Approach. *Education Canada*, 39(3), 16-19.
- Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003 (OECD Education Working Papers, Number 13). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD):Directorate for Education.
- Wright, S. P. (2004). *Advantages of a multivariate longitudinal approach to educational value-added assessment without imputation*. Web: <http://www.wmich.edu/evalctr/create/2004/Wright-NEI04.pdf> : 12.04.2009
- Young, J. (1989). Site based management: implications for education service districts. ERIC Digest, 313814.
- Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J., Thurlow, M., Ericson, R., Moore, M. (1998). NCEO Framework for Educational Accountability. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota. ED. 425 590.
- Zepeda, S., J. (2006). Classroom-Based Assessment of Teaching and Learning. In J. H. Stronge, *Evaluating Teaching*. (2nd Ed). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

EKLER

Ek 1.

Örnekleme Grubunda Yer alan Kamu/Özel İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin 12 Bölgeye Göre Dağılımı

BÖLGE	KAMU				ÖZEL			
	TOPLAM İDARECİ SAYILARI	ÖRNEKLEM İDARECİ SAYILARI	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYILARI	ÖĞRETMEN ÖRNEKLEM SAYILARI	TOPLAM İDARECİ SAYILARI	İDARECİ ÖRNEKLEM SAYILARI	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYILARI	ÖĞRETMEN ÖRNEKLEM SAYILARI
İstanbul	4128	61	44821	55	477	108	8151	141
Batı Marmara	1234	18	14664	18	46	10	720	12
Ege	3990	59	49160	60	207	47	3423	59
Doğu Marmara	2596	38	31126	38	152	34	2347	41
Batı Anadolu	2761	41	37148	45	223	50	3498	60
Akdeniz	4263	34	52025	63	192	43	3461	59
Orta Anadolu	2304	34	24610	30	59	13	1029	18
Batı Karadeniz	2287	63	27104	33	65	15	961	17
Doğu Karadeniz	1449	21	15297	19	22	5	390	7
Kuzeydoğu Anadolu	983	15	12451	15	15	3	304	5
Ortadoğu Anadolu	1583	23	20005	24	30	7	604	10
Güneydoğu Anadolu	2947	43	40912	50	64	15	1191	21
TOPLAM	30525	450	369323	450	1552	350	26079	450

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011 verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ek 2.**Maddelerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (n=1597)**

Md	Benimseme Düzeyi						Uygulama Düzeyi					
	Ortama	SS	ÇD	ÇSH	BD	BDH	Ortama	SS	ÇD	ÇSH	BD	BDH
1	4.35	.020	-1.26	.06	1.23	.12	4.07	.021	-.735	.06	.247	.12
2	4.46	.019	-1.52		2.60		4.10	.022	-.812		.067	
3	4.59	.017	-1.53		3.99		4.21	.022	-.990		.527	
4	4.42	.021	-1.55		2.24		4.16	.023	-1.00		.568	
5	4.14	.024	-.960		.327		3.69	.028	-.402		-.793	
6	3.93	.026	-.776		-.085		3.37	.029	-.187		-.940	
7	4.56	.018	-1.95		4.44		4.37	.021	-1.37		1.56	
8	4.08	.025	-.952		.350		3.68	.027	-.451		-.664	
9	4.26	.023	-1.29		1.26		3.95	.027	-.749		-.335	
10	3.75	.030	-.706		-.420		3.44	.029	-.338		-.800	
11	4.15	.024	-1.09		.716		3.68	.027	-.454		-.621	
12	4.04	.026	-.893		.043		3.65	.028	-.461		-.690	
13	4.45	.021	-1.69		2.75		4.25	.024	-1.22		.902	
14	4.33	.022	-1.30		1.22		3.93	.027	-.701		-.469	
15	4.66	.016	-2.09		5.18		4.06	.024	-.685		-.438	
16	4.57	.017	-1.69		3.36		3.99	.024	-.708		-.275	
17	4.56	.019	-1.87		3.52		4.09	.024	-.846		-.054	
18	4.48	.019	-1.49		1.81		3.96	.026	-.668		-.474	
19	4.77	.013	-2.61		8.07		4.45	.020	-1.46		1.88	
20	4.89	.010	-4.88		28.7		4.71	.015	-2.32		5.52	
21	4.70	.016	-2.24		4.93		4.07	.025	-.711		-.582	
22	4.85	.011	-3.54		14.1		4.59	.018	-1.87		3.34	
23	4.75	.015	-2.99		10.1		4.29	.025	-1.28		.743	
24	4.84	.012	-3.71		17.6		4.52	.019	-1.75		3.09	
25	4.62	.016	-1.84		3.46		4.21	.023	-1.03		.384	
26	4.47	.020	-1.54		2.02		4.14	.025	-.967		.150	
27	4.59	.017	-1.78		3.32		4.18	.023	-.947		.199	
28	4.53	.018	-1.71		2.95		4.20	.023	-.933		.047	
29	4.45	.019	-1.32		1.56		4.04	.024	-.728		-.334	
30	4.81	.012	-2.97		9.45		4.66	.017	-2.05		3.92	
31	4.46	.021	-1.69		2.83		4.12	.025	-.867		-.146	
32	4.62	.016	-1.86		3.74		4.33	.022	-1.08		.458	
33	4.61	.016	-1.81		3.59		4.28	.021	-.991		.248	
34	4.80	.013	-2.95		9.09		4.40	.021	-1.28		1.02	
35	4.80	.013	-3.13		10.9		4.48	.020	-1.53		1.72	
36	4.65	.017	-2.25		5.61		4.18	.025	-1.11		.540	
37	4.56	.019	-1.93		3.79		4.21	.026	-1.22		.742	
38	4.48	.019	-1.52		2.09		3.95	.026	-.608		-.528	
39	4.35	.023	-1.50		1.93		4.01	.026	-.849		-.033	
40	4.45	.021	-1.66		2.60		4.09	.026	-.911		.040	
41	4.51	.019	-1.81		3.57		4.01	.025	-.737		-.190	
42	4.47	.019	-1.63		3.06		3.98	.025	-.671		-.332	
43	4.61	.017	-2.01		4.41		4.09	.025	-.860		-.105	
44	4.43	.020	-1.47		2.03		3.91	.026	-.613		-.510	

Ek 2. Devam...

Md	Benimseme Düzeyi						Uygulama Düzeyi					
	Ortama	SS	ÇD	ÇSH	BD	BDH	Ortama	SS	ÇD	ÇSH	BD	BDH
45	4.43	.022	-1.71	.06	2.93	.12	4.09	.025	-.972	.06	.248	.12
46	4.43	.021	-1.71		3.15		4.08	.025	-.958		.243	
47	4.57	.018	-1.79		3.51		4.18	.023	-.929		.193	
48	4.57	.017	-1.63		2.57		4.21	.023	-1.04		.482	
49	4.47	.019	-1.49		1.99		4.08	.025	-.878		.097	
50	4.52	.018	-1.56		2.55		4.01	.025	-.730		-.270	
51	4.48	.019	-1.59		2.40		3.92	.026	-.607		-.568	
52	4.53	.018	-1.69		2.92		4.07	.025	-.851		-.083	
53	4.68	.016	-2.49		7.69		4.20	.023	-1.05		.532	
54	4.47	.021	-1.71		2.66		4.05	.026	-.940		.147	
55	4.25	.028	-1.57		1.59		3.89	.032	-.946		-.180	
56	4.25	.028	-1.56		1.60		3.88	.032	-.917		-.244	
57	4.72	.015	-2.39		5.98		4.38	.022	-1.41		1.57	
58	4.79	.013	-3.19		12.8		4.42	.021	-1.43		1.68	
59	4.67	.018	-2.75		8.36		4.27	.024	-1.31		1.22	

Ek 3.**Araştırma Ölçeği****EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK
HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ**

Saygıdeğer Yöneticim ve Meslektaşım,

Bu ölçek, Türkiye’de kamu ve özel ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin “Eğitimde Hesap Verebilirliği” okul geliştirme aracı olarak ne ölçüde benimsediklerini ve ne ölçüde uygulanabilir bulduklarını ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla düzenlenen ölçek beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere, ikinci bölümde de ise Öğrencilerin Akademik Başarıları, Eğitim-Öğretim: Eğitim hakkı, Fırsat Eşitliği, Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi boyutlarından oluşan Hesap Verebilirliğe ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen bilgiler, sadece “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” konulu doktora tez çalışmasında kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar ve ölçeğin tamamını yanıtlamanız, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Araştırmaya sağlayacağınız bu çok önemli katkı ve destek için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatmanur ÖZEN
Ankara Faik Erbağı İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni
Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Doktora Öğrencisi
Telefon: 0 505 8614603 e-mail: fatmanurozen2004@yahoo.com

BÖLÜM 1**GENEL BİLGİLER**

1. Okuldaki göreviniz: () Yönetici (Okul Müdürü/Yardımcısı) () Öğretmen
2. Çalıştığınız Okulun Türü : () Kamu () Özel
3. Çalıştığınız Okulun Bulunduğu İl: _____

BÖLÜM 2

HESAP VEREBİLİRLİK

Aşağıda okulda hesap verebilirliğin beş boyutunda yer alan ifadeleri/maddeleri "ne derecede benimsediğiniz" ve "ne derecede uygulanabilir" bulduğunuzu, karşılardaki ölçeklerde size uygun gelen seçeneklerin altındaki kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz.

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

Benimseme Düzeyiniz					1. Öğrencilerin akademik başarısı devam.	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					12. Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.					
					13. Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (<i>SBS gibi</i>) elde ettiği sonuçları izlemek.					
					14. Her öğrencinin öğrenme şeklini (<i>görsel, işitsel, kinestetik</i>), gelişim düzeyini (<i>sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler</i>) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.					
					2. EĞİTİM-ÖĞRETİM					
					a- Eğitim Hakkı					
					15. Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.					
					16. Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.					
					17. Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (<i>okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri</i>) sunmak.					
					18. Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.					
					19. Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak.					
					b- Fırsat eşitliği					
					20. Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.					
					21. İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.					
					22. Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.					
					23. Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (<i>DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi</i>) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.					
					24. Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.					

Benimseme Düzeyiniz					3. OKUL PAYDAŞLARINA İLİŞKİN SORUMLULUKLAR	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					25. Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.					
					26. Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.					
					27. Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.					
					28. Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.					
					29. Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.					
					30. Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.					
					31. Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.					
					32. Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.					
					33. Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.					
					34. Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.					
					35. Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.					
					36. Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.					
					37. Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.					
					38. Düzenli aile seminerleri düzenlemek.					
					39. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.					
					40. Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.					

Benimseme Düzeyiniz					4. OKUL ÖRGÜTÜNÜN GELİŞME KAPASİTESİ	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					41. Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.					
					42. Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.					
					43. Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetişebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltmek.					
					44. Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (<i>katılacağı kurslar, seminerler</i>) planı hazırlamak.					
					45. Okul Stratejik Planını hazırlamak.					
					46. Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.					
					47. Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.					
					48. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemek.					
					49. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.					
					50. Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılacağı, yeni uygulamaları tartışılacağı toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.					
					51. Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışılacağı, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.					
					52. Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.					

Benimseme Düzeyiniz					5. KAYNAK KULLANIMI	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					53. Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.					
					54. Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.					
					55. Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
					56. Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
					57. Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.					
					58. Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.					
					59. Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.					

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDER SAYGILAR SUNARIM.

Ek 4.**Bölgelere Göre İllerden Seçilen Resmi ve Özel İlköğretim Okulları****BÖLGE 1. İSTANBUL BÖLGESİ**

İli: İSTANBUL KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Burgazada Sait Faik Abasıyanık İ.Ö. Okulu	Adalar	1	1
Büyükkada 125. yıl Atatürk İ.Ö.Okulu	Adalar	1	-
Kınalıada Mehmetcik İ.Ö.Okulu	Adalar	1	1
Ahmet Yesevi İ.Ö.Okulu	Arnavutköy	1	1
Arnavutköy İ.Ö.Okulu	Arnavutköy	1	1
Cemal Reşit rey İ.Ö.Okulu	Arnavutköy	1	1
Akşemsettin İlköğretim Okulu	Ataköy	1	1
Ali Fuat Cebesoy İ.Ö.Okulu	Ataköy	1	1
İçerenköy Hasanleyli İ.Ö.Okulu	Ataköy	1	-
Ali Karay İ.Ö.Okulu	Avcılar	1	1
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Avcılar	1	1
İnönü İ.Ö.Okulu	Avcılar	1	1
50. Yıl Adnan Ötügen İ.Ö.Okulu	Bağcılar	1	-
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Bağcılar	1	1
Fatih İ.Ö.Okulu	Bağcılar	1	1
Hasan Kağnıcı İ.Ö. Okulu	Bağcılar	1	1
Ali Haydar Günver İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	1	1
Atatürk İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	1	1
Yavuz Seli İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	1	1
60. Yıl Ataköy İ.Ö.Okulu	Bakırköy	1	1
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Bakırköy	1	1
Muhittin Üstündağ İ.Ö.Okulu	Bakırköy	1	1
Kayabaşı Çamlık İ.Ö.Okulu	Başakşehir	1	1
Zihni Küçük İ.Ö.Okulu	Başakşehir	1	1
Nurettin Topçu İ.Ö.Okulu	Başakşehir	1	1
Ahmet Haşim İ.Ö.Okulu	Bayrampaşa	1	1
Şair Baki İ.Ö.Okulu	Bayrampaşa	1	1
Vatan İ.Ö.Okulu	Bayrampaşa	1	1
Anfartalar İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	1	1
Beşiktaş İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	1	1
Büyük Esmâ Sultan İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	1	1
75. Yıl Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Beykoz	1	1
Atatürk İ.Ö.Okulu	Beykoz	1	1
Anadolu Hisarı İ.Ö.Okulu	Beykoz	1	1
Gürpınar İ.Ö.Okulu	Beylikdüzü	1	1
Koç İ.Ö.Okulu	Beylikdüzü	1	1
Yakuplu İ.Ö.Okulu	Beylikdüzü	1	1
Kadimehmet İ.Ö.Okulu	Beyoğlu	1	1
Dr. Tevfik Sağlam İ.Ö.Okulu	Beyoğlu	1	1
Galatasaray İ.Ö.Okulu	Beyoğlu	1	1
19 Mayıs İ.Ö.Okulu	Büyükçekmece	1	1
Bahadır Demir İ.Ö.Okulu	Büyükçekmece	1	1
Atatürk İ.Ö.Okulu	Büyükçekmece	1	1
Akalan İ.Ö.Okulu	Çatalca	1	1
Gümüşpınar İ.Ö.Okulu	Çatalca	1	1
Karacaköy İ.Ö.Okulu	Çatalca	1	1
Alemdağ İ.Ö.Okulu	Çekmeköy	1	1
Hüseyin Avni Sipahi İ.Ö.Okulu	Çekmeköy	1	1
Ali Kuşçu İ.Ö.Okulu	Çekmeköy	1	1

Aksoy İ.Ö.Okulu	Esenler	1	1
Cumhuriyet İ.Ö. Okulu	Esenler	1	1
Birlik İ.Ö.Okulu	Esenler	1	1
Altınyıldız İ.Ö.Okulu	Esenyurt	1	-
Ismail Hakkı Tonguç İ.Ö.Okulu	Esenyurt	1	1
Zübeyde Hanım İ.Ö.Okulu	Esenyurt	1	1
Alibeyköy İ.Ö.Okulu	Eyüp	1	1
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Eyüp	1	1
Ebussuut İ.Ö.Okulu	Eyüp	1	1
80. Yıl İ.Ö.Okulu	Küçükçekmece	1	1
Dr. Hulusi Behçet İ.Ö.Okulu	Küçükçekmece	1	1
Küçükçekmece İ.Ö.Okulu	Küçükçekmece	1	-
Ahmet Rasim İ.Ö.Okulu	Maltepe	1	1
Celal Avşar İ.Ö.Okulu	Maltepe	1	1
Kaşgarlı Mahmut İ.Ö.Okulu	Maltepe	1	1
Atatürk İ.Ö.Okulu	Pendik	1	1
Ayazma İ.Ö.Okulu	Pendik	1	1
Fuat Köprülü İ.Ö.Okulu	Pendik	1	1
Cengiz Topel İ.Ö.Okulu	Sancaktepe	1	1
Sultanlar İ.Ö.Okulu	Sancaktepe	1	1
Yenidoğanlar İ.Ö.Okulu	Sancaktepe	1	1
Alparslan İ.Ö.Okulu	Sarıyer	1	1
Hürriyet İ.Ö.Okulu	Sarıyer	1	1
Kazım Karabekir İ.Ö.Okulu	Sarıyer	1	1
75. Yıl İlköğretim Okulu	Silivri	1	1
80. Yıl İlköğretim Okulu	Silivri	1	1
Mimar Sinan İ.Ö.Okulu	Silivri	1	1
Akşemsettin İ.Ö.Okulu	Sultanbeyli	1	1
Hasan Ali Yücel İ.Ö.Okulu	Sultanbeyli	1	1
Aslangazi İ.Ö.Okulu	Sultanbeyli	1	1
Halide Edip Adivar İ.Ö.Okulu	Şişli	1	1
Süleyman Şah İ.Ö.Okulu	Şişli	1	1
Talatpaşa İ.Ö.Okulu	Şişli	1	1
Dede Korkut İ.Ö.okulu	Tuzla	1	1
İbni Sina İ.Ö.Okulu	Tuzla	1	1
Mimar Sinan İ.Ö.Okulu	Tuzla	1	1
30 Ağustos İ.Ö.Okulu	Ümraniye	1	1
İstiklal İ.Ö.Okulu	Ümraniye	1	1
Kazım Karabekir İ.Ö.Okulu	Ümraniye	1	1
Ata İ.Ö.Okulu	Üsküdar	1	1
Abidin Gün İ.Ö.Okulu	Üsküdar	2	1
Hacı Selim Ağa İ.Ö.Okulu	Üsküdar	2	1
Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.Okulu	Zetınburnu	2	1
Sümer İ.Ö.Okulu	Zetınburnu	2	1
Veli Efendi İ.Ö.Okulu	Zetınburnu	2	1
Toplam: 109 Okul	39 İlçe	114	109
		Yönetici	Öğretmen
İli: İSTANBUL	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Büyükada Rum İ.Ö.Okulu	Adalar	3	3
Özel Ataşehir Adıgüzel İ.Ö.Okulu	Ataşehir	2	3
Özel Ataşehir Bilfen İ.Ö.Okulu	Ataşehir	3	4
Özel Bostancı Doğa İ.Ö.Okulu	Ataşehir	3	4
Özel Denizatı İ.Ö.Okulu	Ataşehir	3	4
Özel Eyüpoğlu Ataşehir İ.Ö.Okulu	Ataşehir	3	4
Özel Fenerbahçe Spor Kulübü İ.Ö.Okulu	Ataşehir	3	4
Özel Avcılar Sultan Fatih İ.Ö.Okulu	Avcılar	3	4
Özel Bağcılar Birikim İ.Ö.Okulu	Bağcılar	3	4

Özel Bağcılar Ensar İ.Ö.Okulu	Bağcılar	3	4
Özel Cihangir İ.Ö.Okulu	Bağcılar	2	4
Özel Güneşli Okyanus İ.Ö.Okulu	Bağcılar	3	4
Özel Aka İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	2	3
Özel İstanbul Ar-El İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	2	3
Özel İstanbul Bilim İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	3	3
Özel Şirinler İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	3	4
Özel Ufuklar İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	2	4
Sefkat Vakfı Özel Şefkat İ.Ö.Okulu	Bahçelievler	2	4
Istek Özel Bilge Kağan İ.Ö.Okulu	Bakırköy	3	4
Milli Eğitim Vakfı Özel Basinkent İ.Ö.Okulu	Bakırköy	3	4
Özel Bahçeşehir Florya İ.Ö.Okulu	Bakırköy	2	3
Bahçeşehir Özel Çınar İ.Ö.Okulu	Bahçeşehir	3	3
Istek Özel Atanur Oğuz İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	3	3
Özel Açı İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	3	4
Özel Ata İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	3	4
Özel Yeni Nesil 2000 İ.Ö.Okulu	Beşiktaş	3	4
Özel Beykoz Doğa İ.Ö.Okulu	Beykoz	3	4
Özel Acarkent Doğa İ.Ö.Okulu	Beykoz	3	4
TED İstanbul Koleji Vakfı Özel İ.Ö.Okulu	Beykoz	3	4
Özel Marmara Evleri İhlas İ.Ö.Okulu	Beylikdüzü	3	4
Özel Sezin İ.Ö.Okulu	Çekmeköy	3	3
Özel Önde İ.Ö.Okulu	Esenköy	3	4
Özel Kemer İ.Ö.Okulu	Eyüp	3	3
Özel Akasya İ.Ö.Okulu	Fatih	3	4
Özel Gaziosmanpaşa Şefkat İ.Ö.Okulu	Gaziosmanpaşa	3	3
Özel 2023 Tercüman İ.Ö.Okulu	Güngören	3	3
Özel Anakent İ.Ö.Okulu	Kadıköy	3	4
Özel Efdal İ.Ö.Okulu	Kadıköy	3	4
Özel Yakacık Doğa İ.Ö.Okulu	Kartal	3	4
Özel Günhan İ.Ö.Okulu	Maltepe	3	3
Özel Marmara İ.Ö.Okulu	Maltepe	3	4
Özel Aydos Cebir İ.Ö.Okulu	Pendik	3	4
FMV Özel Ayazağa Işık İ.Ö.Okulu	Sarıyer	3	4
Özel Darulşafaka İ.Ö.Okulu	Sarıyer	3	4
Özel Yüzyıl Işık İ.Ö.Okulu	Sarıyer	3	4
Özel Asya İ.Ö.Okulu	Sultanbeyli	3	4
Istek Özel Kaşgarlı Mahmut İ.Ö.Okulu	Sultangazi	3	4
Özel FKM İ.Ö.Okulu	Sişli	3	4
Özel Anabilim İ.Ö.Okulu	Ümraniye	3	4
Özel Eyüpoğlu Çamlıca İ.Ö.Okulu	Ümraniye	3	4
Istek Özel Belde İ.Ö.Okulu	Üsküdar	3	4
Özel Büyük Çamlıca İ.Ö.Okulu	Üsküdar	3	4
Özel Üsküdar Doğa İ.Ö.Okulu	Üsküdar	3	4
Özel Topkapı Fatih İ.Ö.Okulu	Zeytinburnu	3	4
Özel Kentliler İ.Ö.Okulu	Zeytinburnu	3	4
Toplam: Okul 58	25 İlçe	170	218
		Yönetici	Öğretmen

BÖLGE 2. BATI MARMARA BÖLGESİ

İli: Tekirdağ KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Karaca Kılavuz İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
13 Kasım İ.Ö.Okulu	Merkez	1	-
Kamil Korkmaz Zafer İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Atatürk İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1

Kumbağ İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Ortaca İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Fevzi Çakmak İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam: 7 Okul		7 Yönetici	7 Öğretmen
İli: Balıkesir OKUL	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
23 Nisan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Aslıhan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Balıkesir Karesi İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Balıklı İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Bayat İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Çiçeklipınar İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Çandır İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Çukurhüseyin İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Deliktaş İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam: 10 Okul		13 Yönetici	14 Öğretmen
İli: Tekirdağ ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Derya İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Trakya İ.Ö.Okulu	Çorlu	2	2
Toplam: 2 Okul	2 ilçe	4 Yönetici	5 Öğretmen
İli: Balıkesir			
Özel Balıkesir Fırat İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Karesi İstiklal İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Özel Altuğ Yurdakuloğlu İ.Ö.Okulu	Merkez	3	3
Toplam: 2 Okul		7 Yönetici	8 Öğretmen

BÖLGE 3. EGE BÖLGESİ

İl: İzmir KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Vali Kutlu Aktaş İ.Ö.Okulu	Balçova	3	3
Ertuğrulgazi İ.Ö.Okulu	Balçova	3	3
Nihat Gündüz İ.Ö.Okulu	Bornova	3	2
Merkez İ.Ö.Okulu	Bornova	3	3
Ali Kuşcu İ.Ö.Okulu	Buca	2	4
Akşemsettin İ.Ö.Okulu	Buca	2	3
Turan Çakın İ.Ö.Okulu	Çiğli	2	4
Maltepe İ.Ö.Okulu	Çiğli	2	3
9 Eylül İ.Ö.Okulu	Gazimир	2	3
Mustafa Kemal Paşa İ.Ö.Okulu	Gazimир	2	2
Vali Kazım Paşa İ.Ö.Okulu	Güzelbahçe	2	2
Talatpaşa İ.Ö.Okulu	Karşıyaka	2	4
Ankara İ.Ö.Okulu	Karşıyaka	2	2
Ziya Gökalp İ.Ö.Okulu	Konak	3	2
Dumlupınar İ.Ö.Okulu	Konak	3	2
Toplam: 15 Okul		36 Yönetici	43 Öğretmen
İl: Manisa KAMU OKULLARI			
İstiklal İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Ahmet Tütüncüoğlu İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Şehitler İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Şehzadeler İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Hafsa Sultan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2

Gökbel İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Merkez Efendi İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Cemal Ergün İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Laleli İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam: 9 Okul		18 Yönetici	15 Öğretmen
İli: İzmir	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
ÖZEL OKULLAR			
Özel Tevfik Fikret İ.Ö.Okulu	Bornova	3	4
Özel Ege İ.Ö.Okulu	Bornova	3	3
Özel Işıkkent İ.Ö.Okulu	Bornova	3	4
Özel Yöneliş İ.Ö.Okulu	Buca	3	3
İzmir Büyük Çiğli Özel Türk İ.Ö.Okulu	Çiğli	2	4
Özel Gaziemir Çağdaş İ.Ö.Okulu	Gaziemir	3	3
Özel Yamanlar Mustafa Şık İ.Ö.Okulu	Güzelbahçe	2	4
İzmir Özel Çağdaş Eğitim İ.Ö.Okulu	Karabağlar	2	3
Özel Piri Reis İ.Ö.Okulu	Karşıyaka	2	3
Özel Türk İ.Ö.Okulu	Konak	3	4
Özel Çamlaraltı İ.Ö.Okulu	Konak	3	4
Özel Fatih İ.Ö.Okulu	Konak	2	3
Özel İzmir S.E.V İ.Ö.Okulu	Konak	2	4
Takev Özel İ.Ö.Okulu	Narlıdere	3	3
Toplam 14 Okul	9 İlçe	36 Yönetici	49 Öğretmen
İli: Manisa			
Özel Manisa Ülkem İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Şehzade Mehmet İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Doruk İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Salihli İ.Ö.Okulu	Salihli	2	2
Toplam: 4 Okul	9 İlçe	8 Yönetici	11 Öğretmen

BÖLGE 4. DOĞU MARMARA KAMU OKULLARI

İli: Bursa	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
KAMU OKULLARI			
Atatürk İ.Ö.Okulu	Büyükorhan	2	2
Merkez İ.Ö.Okulu	Büyükorhan	2	3
Atatürk İ.Ö.Okulu	Gemlik	2	3
Şehit Etem Yaşar İ.Ö.Okulu	Gemlik	2	2
Hamdi Çalış İ.Ö.Okulu	Gürsu	2	2
Harmancık İ.Ö.Okulu	Harmancık	2	3
Alibey İ.Ö.Okulu	İnegöl	2	2
Bilal İ.Ö.Okulu	İnegöl	2	2
Uzunbarış İ.Ö.Okulu	İnegöl	2	3
Alparslan İ.Ö.Okulu	İznik	2	2
Bayramdere İ.Ö.Okulu	Karacabey	1	2
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Karacabey	2	
Toplam: 12 Okul	7 İlçe	23 Yönetici	26 Öğretmen
İli: Kocaeli			
KAMU OKULLARI			
Bahçecik İ.Ö.Okulu	Başiskele	2	1
İstiklal İ.Ö.Okulu	Çayırova	2	2
Mevlana İ.Ö.Okulu	Çayırova	2	2
Barbaros İ.Ö.Okulu	Darıca	2	2
Namık Kemal İ.Ö.Okulu	Darıca	1	2
Abidin Pak İ.Ö.Okulu	Derince	2	1
Diovası İ.Ö.Okulu	Dilovası	2	2
Adem Yavuz İ.Ö.Okulu	Gebze	2	2
Barış İ.Ö.Okulu	Gebze	2	2
Toplam: 9 Okul	9 İlçe	17 Yönetici	16 Öğretmen

İli: Bursa	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
ÖZEL OKULLAR			
Bursa İnegöl Özel 21. Yüzyıl İ.Ö.Okulu	İnegöl	2	3
Bursa Nilüfer Özel Çakır İ.Ö.Okulu	Nilüfer	2	3
Özel Tan İ.Ö.Okulu	Nilüfer	2	3
Bursa Osmangazi Özel İlkbahar İ.Ö.Okulu	Osmangazi	2	2
Bursa Özel İlkbahar İ.Ö.Okulu	Nilüfer	2	2
Özel İnal Ertekin İ.Ö.Okulu	Osmangazi	2	2
Bursa Rotary İ.Ö.Okulu	Nilüfer	2	2
Özel Aykent İ.Ö.Okulu	Gemlik	2	2
Özel Asiye Coşkun İ.Ö.Okulu	Gürsu	2	2
Özel Altın Nesil İ.Ö.Okulu	İnegöl	2	2
TED Bursa Özel İ.Ö.Okulu	Mudanya	2	2
Özel Bursa Yeni Kültür İ.Ö.Okulu	Osmangazi	1	2
Toplam: 12 Okul		23 Yönetici	27 Öğretmen
İli: Kocaeli			
ÖZEL OKULLAR			
Özel Erkul İ.Ö.Okulu	Başiskele	1	2
Özel Darıca Çırağan İ.Ö.Okulu	Darıca	2	2
Özel Bilge İ.Ö.Okulu	Gebze	2	2
Özel Gebze Hisar İ.Ö.Okulu	Gebze	2	2
Özel Aatafen İ.Ö.Okulu	Izmit	2	2
ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel K.Y.Ö.D İ.Ö.Okulu	Izmit	1	2
Özel Karamürsel Ekin İ.Ö.Okulu	Karamürsel	1	2
Özel Körfezim İ.Ö.Okulu	Körfez	1	1
Toplam: 12 Okul		12 Yönetici	15 Öğretmen

BÖLGE 5. BATI ANADOLU BÖLGESİ

İli: KONYA	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
KAMU OKULLARI			
Atatürk İ.Ö.Okulu	Ahırlı	2	2
Avdan İ.Ö.Okulu	Akören	2	2
Gazi Mustafa Kemal İ.Ö.Okulu	Akören	2	2
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Altınekin	2	2
Merkez İ.Ö.Okulu	Altınekin	2	2
Atatürk İ.Ö.Okulu	Beyşehir	2	2
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Beyşehir	2	2
Kınık İ.Ö.Okulu	Bozkır	2	2
Derbent İ.Ö.Okulu	Derbent	2	2
Pınarbaşı Barbaros İ.Ö.Okulu	Derebucak	2	2
Emirgazi Merkez İ.Ö.Okulu	Emirgazi	2	2
Kanuni Sultan Süleyman İ.Ö.Okulu	Selçuklu	2	2
Ayşe Sönmez İ.Ö.Okulu	Meram	2	2
Lalebahçe İ.Ö.Okulu	Meram	2	2
Toplam 14 Okul	10 İlçe	28 Yönetici	28 Öğretmen
İli: KARAMAN			
KAMU OKULLARI			
Atatürk İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Bayır İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Esentepe İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam 3 Okulu		3 Yönetici	3 Öğretmen
İli: KONYA			
ÖZEL OKULLAR			
Özel Adile Hanım İ.Ö.Okulu	Akşehir	2	2
Özel Gönül İ.Ö.Okulu	Beyşehir	2	2

Özel Ereğli Şahika İ.Ö.Okulu	Ereğli	2	2
TED Özel Ereğli İ.Ö.Okulu	Ereğli	2	2
Özel Sümbül İ.Ö.Okulu	Ilgın	1	2
Özel Envar İ.Ö.Okulu	Karatay	1	2
Özel Konya Model İ.Ö.Okulu	Karatay	1	2
Özel Lale İ.Ö.Okulu	Meram	1	2
Özel Gençlik İ.Ö.Okulu	Meram	2	1
TED Konya Koleji Özel İlköğretim Okulu	Seçuklu	1	2
Toplam 14 Okul	10 İlçe	15 Yönetici	19 Öğretmen
İli: KARAMAN	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Gevher Hatun İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Özel Babaoğlu İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Özel Karaman Başarı İ.Ö.Okulu	Merkez	1	-
		3 Yönetici	2 Öğretmen

BÖLGE 6. AKDENİZ BÖLGESİ

İli: ADANA	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Atatürk İ.Ö.Okulu	Aladağ	2	3
Büyüksoflu İ.Ö.Okulu	Aladağ	2	3
Gerdibi İ.Ö.Okulu	Aladağ	2	2
Başören İ.Ö.Okulu	Ceyhan	2	2
Doruk Girne İ.Ö.Okulu	Ceyhan	2	2
Namık Kemal İ.Ö.Okulu	Ceyhan	2	2
Alparslan İ.Ö.Okulu	Çukurova	2	2
Buhara İ.Ö.Okulu	Çukurova	2	2
İncirli İ.Ö.Okulu	Feke	2	2
Karacoğlan İ.Ö.Okulu	Feke	2	2
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Imamoğlu	2	2
İstiklal İ.Ö.Okulu	Imamoğlu	1	2
Toplam 12 Okul	5 İlçe	23 Yönetici	26 Öğretmen
İli: HATAY	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Altınkaya İ.Ö.Okulu	Altınözü	2	1
Günevuran İ.Ö.Okulu	Altınözü	2	1
Abdi İpekçi İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Ataker İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Atatürk İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Cengiz Topel İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Narlıca İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Mansurlu İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
Karalı İ.Ö.Okulu	Antakya	2	2
23 Temmuz İ.Ö.Okulu	Antakya	2	1
Şehoğlu İ.Ö.Okulu	Antakya	2	1
Adakent Atatürk İ.Ö.Okulu	Belen	2	1
Toplam 12 Okul	3 İlçe	24 Yönetici	19 Öğretmen
İli: ADANA	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Cihan Burç İ.Ö.Okulu	Ceyhan	2	2
Özel Adana Gündoğdu İ.Ö.okulu	Çukurova	2	2
Başkent Üniversitesi Özel Başkent İ.Ö.Okulu	Çukurova	1	2
Özel Yeni Adana Ortadoğu İ.Ö.Okulu	Çukurova	1	2
Özel Kozan İ.Ö.Okulu	Kozan	1	2
Istek Vakfı özel Gönen İ.Ö.Okulu	Sarıçam	1	2
Özel çukurova Burç İ.Ö.Okulu	Seyhan	1	1

Özel Adana İ.Ö.Okulu	Seyhan	1	1
Özel Yeni Cihan İ.Ö.Okulu	Seyhan	1	1
Özel Akdeniz İ.Ö.Okulu	Seyhan	1	1
Toplam 10 Okul	5 İlçe	12 Yönetici	16 Öğretmen
İli: ADANA	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Zengi İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Özel Antakya Ata İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Özel Hatay Doğu İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Özel Gülen İ.Ö.Okulu	Iskenderun	2	2
Özel İkem İ.Ö.Okulu	Iskenderun	1	1
Toplam 5 Okul	2 İlçe	9 Yönetici	9 Öğretmen

BÖLGE 7. ORTA ANADOLU BÖLGESİ

İli: KAYSERİ	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Akın İ.Ö.Okulu	Akkışla	2	2
Atatürk İ.Ö.Okulu	Akkışla	2	2
Ekinciler İ.Ö.Okulu	Bünyan	2	2
Fatih İ.Ö.Okulu	Bünyan	2	2
Atatürk İ.Ö.Okulu	Develi	2	2
Bakırdağ İ.Ö.Okulu	Develi	2	2
Aksüt İ.Ö.Okulu	Develi	2	1
Sarıca İ.Ö.Okulu	Develi	2	1
Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.Okulu	Develi	1	1
Toplam 9 Okul	3 İlçe	17 Yönetici	15 Öğretmen
İli: YOZGAT	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Atatürk İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Fatma Temel Turhan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Gazi Mustafa Kemal İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Divanlı İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam 9 Okul		8 Yönetici	8 Öğretmen
İli: KAYSERİ	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
TED Kayseri Koleji Vakfı İ.Ö.Okulu	Kocasinan	2	3
ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Erkilet İ.Ö.Okulu	Kocasinan	2	3
Kayseri Özel Doğu İ.Ö.Okulu	Kocasinan	2	2
Özel Sağnak İ.Ö.Okulu	Kocasinan	2	3
Özel Tevfik Kuşel İ.Ö.Okulu	Talas	2	3
Toplam 5 Okul	2 İlçe	10 Yönetici	14 Öğretmen
İli: YOZGAT	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Ergin İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam 1 Okul		1 Yönetici	1 Öğretmen

BÖLGE 8. BATI KARADENİZ BÖLGESİ

İli: ZONGULDAK	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Kasımlı İ.Ö.Okulu	Alaplı	2	2
Cumhuriyet İ.Ö.Okulu	Çaycuma	1	2
Gazi İ.Ö.Okulu	Devrek	2	2

Dikmen İ.Ö.Okulu	Ereğli	2	2
Toplam 4 Okul	4 İlçe	7 Yönetici	8 Öğretmen
İli: SAMSUN KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Akbulut Yakalar İ.Ö.Okulu	Alaçam	2	2
Yenice İ.Ö.Okulu	Alaçam	2	2
Dağcılar İ.Ö.Okulu	Asarcık	2	2
Yeşildere İ.Ö.Okulu	Asarcık	2	2
Milli Eğitim Vakfı İ.Ö.Okulu	Atakum	2	2
Taflan İ.Ö.Okulu	Atakum	2	2
Kazancılı İ.Ö.Okulu	Ayvacık	2	3
Atatürk İ.Ö.Okulu	Bafra	2	3
Toplam 8 Okul	5 İlçe	16 Yönetici	18 Öğretmen
İli: ZONGULDAK ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Hayri Gülsoy İ.Ö.Okulu	Alaplı	2	1
Özel Çaycuma İ.Ö.Okulu	Çaycuma	1	2
TED Zonguldak Koleji Vakfı Özel İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Özel Yıldırım İzmirlioğlu İ.Ö.Okulu	Ereğli	2	1
Toplam 4 Okul	3 İlçe	7 Yönetici	6 Öğretmen
İli: SAMSUN ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
TED Samsun koleji özel İ.Ö.Okulu	Atakum	1	2
Özel Samsun Final İ.Ö.Okulu	Atakum	1	2
Özel Bafra İ.Ö.Okulu	Bafra	1	2
Özel Delta İ.Ö.Okulu	Bafra	1	1
Özel Şahinoğlu İ.Ö.Okulu	İlkadım	1	1
Toplam 4 Okul	4 İlçe	5 Yönetici	8 Öğretmen

BÖLGE 9. DOĞU KARADENİZ BÖLGESİ

İli: TRABZON KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ahmet Yahya Subaşı İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Gazipaşa İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Kanuni İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Karakaya İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Namık Kemal İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Pınaraltı Keleşli İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Piri Reis İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Toplam 7 Okul		13 Yönetici	11 Öğretmen
İli: ORDU KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Akyazı Çamsan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Altınfindık İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Başöğretmen İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Hamdullah Suphi Tanrıöver İ.Ö.Okulu	Merkez	2	1
Şahincili İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
60.Yıl İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam 8 Okul		11 Yönetici	10 Öğretmen
İli: TRABZON ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Neşem İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Özel Alpaslan İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Özel Trabzon Ata İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam 3 Okul		3 Yönetici	3 Öğretmen

İli: ORDU ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Ordu İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Özel Sahil İ.Ö.Okulu	Merkez	-	1
Toplam 2 Okul		1 Yönetici	3 Öğretmen

BÖLGE 10. KUZEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ

İli: ERZURUM KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ahmet Yesevi İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Celal Akın İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Dumlupınar İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Halit Paşa İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Fatih Sultan Mehmet İ.Ö.Okulu	Merkez	1	3
Toplam 5 Okul		9 Yönetici	12 Öğretmen
İli: AĞRI KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ahmet Alagöz İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Cumacay İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Dönerdere İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Hıdır İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Mollaosman İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam 5 Okul		5 Yönetici	5 Öğretmen
İli: ERZURUM ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel İstiklal İ.Ö.Okulu	Palandöken	1	2
Özel Güneş İ.Ö.Okulu	Yakutiye	1	2
Toplam 2 Okul		2 Yönetici	4 Öğretmen
İli: AĞRI ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Modern Bilgi İ.Ö.Okulu	Merkez	1	1
Toplam 5 Okul		1 Yönetici	1 Öğretmen

BÖLGE 11. ORTADOĞU ANADOLU BÖLGESİ

İli: MALATYA KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ali Nahit Bozatlı İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Cengiz Topel İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Erenli İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Elmalı İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Hanımın Çiftliği İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Gazi İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Toplam 6 Okul		11 Yönetici	12 Öğretmen
İli: VAN KAMU OKULLARI	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ağzıkara İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Fevzi Çakmak İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Hacıbekir İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Gedikbulak İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Fevzi Geyik İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam 5 Okul		10 Yönetici	11 Öğretmen
İli: MALATYA ÖZEL OKULLAR	İLÇE	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı

TED Malatya Koleji Özel İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Özel Turgut Özal İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam 6 Okul		4 Yönetici	5 Öğretmen
İli: VAN	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel serhat İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Özel Van Bahçeşehir İ.Ö.Okulu	Merkez	1	2
Toplam 5 Okul		2 Yönetici	4 Öğretmen

BÖLGE 12. GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ

İli: GAZİANTEP	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Araban Cumhuriyet İ.Ö.okulu	Araban	2	2
Fakılı İ.Ö.Okulu	Araban	2	2
Yaylacık İ.Ö.Okulu	Araban	2	2
Alaca İ.Ö.Okul	İslahiye	2	2
Bogaziçi İ.Ö.Okulu	İslahiye	2	2
Çiftlik İ.Ö.Okulu	Karkamış	2	1
Yaşar İ.Ö.Okulu	Karkamış	2	1
Altındağ İ.Ö.Okulu	Nizip	2	2
Atatürk İ.Ö.Okulu	Nizip	2	1
İslim Sayın İ.Ö.Okulu	Nizip	2	2
Mehmet Akif İ.Ö.okulu	Nizip	2	2
Toplam 11 Okul	4 ilçe	22 Yönetici	19 Öğretmen
İli: DİYARBAKIR	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
KAMU OKULLARI		Sayısı	Sayısı
Alipaşa İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Alipınar İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Baykara İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Ekinciler İ.Ö.Okulu	Merkez	1	3
Fevzi Çakmak İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Gazi İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Gencan İ.Ö.Okulu	Merkez	2	3
Hasanpaşa İ.Ö.Okulu	Merkez	2	2
Toplam 8 Okul		15 Yönetici	20 Öğretmen
İli: GAZİANTEP	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Gülpembe İ.Ö.Okulu	İslahiye	2	2
Özel Emine Özyurt İ.Ö.Okulu	Nizip	2	2
Özel Erdem İ.Ö.Okulu	Şahinbey	2	3
TED Gaziantep Koleji Özel İ.Ö.Okulu	Şahinbey	2	3
Özel SANKO İlköğretim Okulu	Sehitkamil	2	3
Toplam 5 Okul	4 ilçe	10 Yönetici	13 Öğretmen
İli: DİYARBAKIR	İLÇE	Yönetici	Öğretmen
ÖZEL OKULLAR		Sayısı	Sayısı
Özel Diyarbakır Yıldız İ.Ö.Okulu	Bağlar	2	2
Özel AMİD İ.Ö.Okulu	Bağlar	1	2
Özel Avrupa Birliği İ.Ö.Okulu	Kayapınar	2	2
Özel Diken İ.Ö.Okulu	Yenişehir	1	3
Toplam 8 Okul		6 Yönetici	9 Öğretmen

Ek 5. Araştırma İçin Alınan İzinler

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-372 / 2553
Konu : Araştırma

07/10/2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

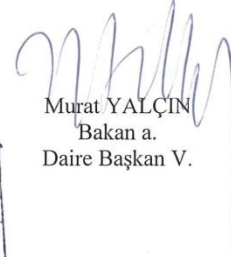
İlgi : 04.08.2010 tarih ve B.30.2.ANK.0.45.72.00-302-99/2697 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programı öğrencisi Fatmanur ÖZEN'in **Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik** konulu araştırma önerisi Bakanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Bakanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak Bakanlığımız Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat YALÇIN
Bakan a.
Daire Başkanı V.

A.Ü. EĞT. BİLM. ENST.	
MÜDÜR	MÜD. YRD.
Sayın.	Sayın.
Yatışık	Alay...
<input type="checkbox"/> Bilgi edinilmesi	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Bil. ve ger.	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Duyuru	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Görüş.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dosya	<input type="checkbox"/>
ricaıyla.	
12.10.2010	13.10.2010
...	...

EKLER :

- EK 1: Protokol (1 Adet-3 Sayfa)
EK 2: Destek Araştırmaları Gelişim Raporu Örneği (1 Adet-1 Sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü

3803

Sayı : _____
Terih : _____ 12 Ekim 2010



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitim.baskin.meb.gov.tr www.haykizokulu.org www.bilgisayirteknik.meb.gov.tr

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/39312
KONU : Araştırma İzni
Fatmanur ÖZEN

03 /05/2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 26/04/2010 tarih ve 1411 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Fatmanur ÖZEN' in
"Eğitimde denetim ve okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik" konulu tez ile ilgili
çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli
Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (7 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak
sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz
İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (7 sayfa)

A.Ü. EĞT. BİLM. ENST.	
MÜDÜR	MÜD. YRD.
Sayın.	Sayın.
Alay...	Takinci
<input type="checkbox"/> Bilgi edinmesi	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Bil. ve ger.	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Duyurulması	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Görüş,	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Desya	<input type="checkbox"/>
ricaısıyla.	
10 5 /2010	10 5 /2010
...WK...	...

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü
Sayı : _____
Tarih : _____

1829

10 Mayıs 2010