

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

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI  
İÇİN BİR HESAP VEREBİLİRLİK MODELİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Züleyha Ertan Kantos**

**Ankara**

**Aralık, 2010**

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

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI  
İÇİN BİR HESAP VEREBİLİRLİK MODELİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Züleyha Ertan Kantos**

**Danışman: Prof.Dr. Ali Balcı**

**Ankara  
Aralık, 2010**

## ÖNSÖZ

Hesap verebilirlik, eğitim ve eğitim yönetimi alanında ihmal edilen konulardan biridir. Bu ihmalin arka planında genellikle bireylerin kuramsal ya da kanunda var olanı davranışa dönüştürememesi olduğu varsayılabilir. Eğitim örgütlerinin öğrencilerin eğitimine ve başarısına ne kadar katkıda bulunduğu bu hesap verebilirlik döngüsü ile ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu hesap verebilirlik döngüsü eğitimin niteliğini artırırken aynı zamanda bireylere adalet, hakkaniyet, demokrasi, eşitlik ve hoşgörü de sağlamaktadır. Bunun için de öncelikle eğitim sistemleri içerisine hesap verebilirlik mekanizmasının çok iyi yerleştirilmesi gerekmektedir. Birçok ülkede eğitimde hesap verebilirlikle ilgili akademik çalışmalar yapılmasına rağmen Türkiye’de bu konuda kapsamlı bir akademik çalışma bulunmamaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre bir “hesap verebilirlik modeli” geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi tartışılmış; araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temellerine ve bu alanda yapılan akademik çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve önerileri bulunmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında beni destekleyip yönlendiren çok değerli danışmanım ve sayın hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Prof. Dr. Zuhâl Cafoğlu, Doç. Dr. Gıyaseddin Aytaç, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çınkır, Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan, Yrd. Doç. Dr. Ebru Oğuz, Yrd. Doç. Dr. Asiye Toker Gökçe; Yrd. Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, Dr. Faruk Yaylacı, Mehmet Ali Söyler (MEB EARGED), Yasemin Erenkuş, Çağatay Duman, Esra Ertan, Serhat Gülen, Fatma Kara, Şahin Koçak, Yasin Demirci, Kübra Demirci, Sibel Aydın, Seda Karataş, Mehmet Emre Karabulut, Birgül Karabıyık, Ebru Kayacan, Filiz Keskin, Kezban Karabulut, Deniz Dev’e sevgi ve desteklerinden güç aldığım anneme ve babama (Tevfik ve Gülcan Ertan), eşim Turan Kantos’a, canım oğlum Doruk Alp Kantos ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Züleyha Ertan Kantos

## ÖZET

# İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI İÇİN BİR HESAP VEREBİLİRLİK MODELİ

Ertan Kantos, Züleyha

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı

Aralık, 2010, xvii +399 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini saptamaktır.

Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 21 il merkezinde bulunan, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan, okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Kamu okullarında 391 okul yöneticisi ve 395 öğretmene, özel ilköğretim okullarında ise; 392 yönetici, 345 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma için gereken veri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan, **öğrenci başarısı alt boyutu** 7 maddeden oluşmaktadır. **Sosyal adalet** alt boyutu 8. maddeden 15. maddeye kadar olan kısımdır. **Sosyal sorumluluk** alt boyutu 16. maddeden itibaren 20. maddeyi kapsamaktadır. **Okul geliştirme** alt boyutu 21. madde ile 26. maddeyi kapsamaktadır. **Okul iklimi** alt boyutu, 24. madde ile 34. maddeyi kapsamaktadır. **Ailelerle ilişkiler** alt boyutu 35. madde ile 41. maddeyi kapsamaktadır. Alt maddelerin her birinde, görüşü alınan kişiler soruları “kim hesap vermeli?“, “kime hesap verilmeli?“, “neden hesap verilmeli?“, “nasıl hesap verilmeli?“ sorularını temel alarak cevaplandırmışlardır. Araştırmanın veri toplama araçları Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından uygulanmıştır.

Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticilerinin kişisel bilgilerinin çözümlenmesi için yüzde ve frekans, modelin ilişkin görüşleri

arasındaki farklılığın belirlenmesinde Kay-Kare analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: Modele ilişkin okul türü değişkenine göre sonuçlar: Kamu ve özel ilköğretim okullarında kim hesap vermelidir? sorusuna her iki okul grubunda öğretmen ve yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Her iki grupta da genelde birinci sırada yöneticiye ikinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir sonucu elde edilmiştir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında neden hesap vermelidir? sorusuna her iki okul grubunda ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yasal zorunluluktan hesap verilmesi her iki grupta da genelde ikinci ya da üçüncü sırada yer almıştır.

Kamu ve özel ilköğretim okullarında nasıl hesap verilmelidir? sorusuna her iki okul grubunda genellikle birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir sonucu elde edilmiştir. Yalnızca, özel okullarda birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir sonucu elde edilmiştir. Modele ilişkin görev değişkenine göre sonuçlarda, kamu ve özel ilköğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmen ayrımı yapılmaksızın yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşler şöyledir: Kamu ve özel ilköğretim okullarında kim hesap vermelidir? Sorusuna yöneticiler ve öğretmenler genel olarak yöneticiler hesap vermelidir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında kime hesap verilmeli? sorusuna yöneticiler ve öğretmenler “Ailelerle ilişkiler” alt boyutu dışında genel olarak ilk sırada yöneticiye ikinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir. Ailelerle ilişkiler alt boyutunda birinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir sonucu çıkmıştır. Kamu ve özel ilköğretim okullarında neden hesap verilmelidir? sorusuna her iki grup birinci sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında nasıl hesap verilmelidir? sorusuna yönetici ve öğretmenler genellikle ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## ABSTRACT

### AN ACCOUNTABILITY MODEL FOR PUBLIC AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS THROUGH THE PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND ADMINISTRATORS

Ertan Kantos, Züleyha

Phd, Educational Management and Policy Department

Supervisor: Prof. Dr. Ali Balcı

December, 2010, xvii+399 pages

The aim of this study is introducing perceptions of teachers and administrators about the accountability model that was developed for the public and private primary schools in Turkey.

The target population of the research which is screening model is consisted of the school administrators and teachers who are on duty at public and private primary schools at 21 cities which were chosen from seven geographic areas in Turkey. Thus it is reached 391 administrators and 395 teachers at the public schools, and 392 administrators, and 345 teachers at the private primary schools. The data was collected through the research instrument developed by the researcher. The instrument was constituted by six sub dimensions. The first sub–dimension named **Student success** was consisted with seven 7 items. The second one is **Social justice** that was included the items from the 8<sup>th</sup> to 15<sup>th</sup> ones. The **Social responsibility** sub-dimension was comprised items from 16<sup>th</sup> to 20<sup>th</sup> items. The **School development** sub-dimension was involved in the items from 21 to 26. The **School Climate** sub-dimension was comprised 24 to 34 items. The last sub-dimension named **Family relations** was included 35<sup>th</sup> and 41<sup>st</sup> items. The sample

was asked to give their answers to the research questions thinking through the basic questions such as “who should account?”, “to whom should account?”, “why should account?”, and “how should account?”. The research instrument was conducted by the Ministry of National Education Research and Development department. The obtained data were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences). While the demographic data were analyzed through percentages and frequencies, the differences of the perceptions about the implication of the model were analyzed using Chi Square analysis. The results of the research were listed as: The results for the model according to school type revealed that all of the educators perceive that both the teachers and the school administrators should account. Besides, all of the educators perceive that firstly to school administrators should be accounted for, and then to families, and to students should be accounted for. Secondly, to the question of “why should account at the public and private primary schools?”, all of the educators revealed that “because of the professional ethics”. Legal compulsion was determined secondly or at the third part. To the question “how should account at the public and private primary schools?”, all of the educators exposed that according to the test results conducted at the region, city, and school levels should account.

Results for some of the items indicated that, student behavior modification should be based for accountability. Perceptions of all educators were analyzed together. Thus, the results related to duty variable showed that all educators generally believe that the school administrators should account for. To the question “whom should be accounted at the public and private primary schools?” all of the educators revealed that firstly school administrators, and secondly families and students should be accounted. At the “family relations” sub-dimension, the educators stated that firstly families and students should be accounted.

To the question “why should account for the public and the private primary schools?”, all of the educators stated at the first line as “for ethical reasons”. To the question “how should account for the public and the private primary schools?”, all educators expressed that according to the test results conducted at the region, city, and school levels should account at the first line, and according to the students’ behaviors modification.

**Anneme, Babama ve Oğluma ...**



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İTHAF SAYFASI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
<b>BÖLÜM I. GİRİŞ</b>	
Problem	1
Amaç	16
Önem	16
Sınırlılık	17
Tanımlar	18
<b>BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE</b>	
Hesap Verebilirlik Kavramı	19
Hesap Verebilirliğin Arka Planı: Katılımlı Yönetim (Governance)	22
Hesap Verebilirliğin Amacı	23
Hesap Verebilirlik Süreci	25
Etkili Hesap Verebilirliğin Koşulları	28
Hesap Verebilirliğinin İlkeleri	29
Hesap Verebilirliğin Boyutları	32
Saydamlık (Transparency)	33
Sorumluluk/Yükümlülük (Liability)	34
Sorumluluk (Responsibility)	34
Kontrol Edilebilirlik (Controllability)	34
Cevap Verebilirlik (Responsiveness)	35
Diyalog	35
Hesap Verebilirlik Çeşitleri	38
Hesap Verebilirlikte Paradokslar	39
Hesap Verebilirlik Üzerindeki Baskılar	41
Türkiye’ de Hesap Verebilirlik Çalışmaları	42

Eğitimde Hesap Verebilirlik	44
Eğitimde Hesap Verebilirlik İlkeleri	49
Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemlerinin Amaçları	50
Eğitimde Hesap Verebilirlik, Demokrasi ve Denetim ilişkisi	53
Bazı Ülkelerde Eğitimde Hesap Verebilirlik Uygulamaları	55
Amerika Birleşik Devletlerinde Hesap Verebilirlik Uygulamaları.	55
İngiltere’de Hesap Verebilirlik Uygulamaları	56
İskoçya’da Hesap Verebilirlik Uygulamaları	57
Hollanda’da Hesap Verebilirlik Uygulamaları	57
Norveç’te Hesap Verebilirlik Uygulamaları	59
Kanada’da Hesap Verebilirlik Uygulamaları	59
Eğitimde Hesap Verebilirlik Yaklaşımları	59
Piyasa Rekabeti Yaklaşımı	60
Yerinden Yönetim Yaklaşımı	62
Profesyonel (Mesleki) Yaklaşım	62
Yönetim Yaklaşımı	63
Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri	65
Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci	66
Hesap Verebilirlik Sonucunda Tedbirler Cezalar Ödüller ile İlgili Örnekler	68
Chicago Kamu Okulları	69
Cleveland Kamu Okulları	69
Detroit Kamu Okulları	70
Eğitimde Hesap Verebilirlik Çeşitleri	70
Siyasal Hesap Verebilirlik	70
Yasal Hesap Verebilirlik	70
Bürokratik Hesap Verebilirlik	70
Mesleki Hesap Verebilirlik	70
Etik Hesap Verebilirlik	71
Mali Hesap Verebilirlik	72
Kültürel Hesap Verebilirlik	73
Eğitimde Hesap Verebilirlik Siyasaları	73
Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB)	74
Hiçbir Okul Geride Kalmasın	79
Hiçbir Eyalet Geride Kalmasın	79
Okulda Hesap Verebilirlik	80
Okulda Hesap Verebilirlik Süreci	81
Okul Hesap Verebilirlik Modelleri	83

Armstrong Yeni Nesil Hesap verebilirlik Modeli	84
NASDSE'nin Dengeli Hesap Verebilirlik Modeli	85
Dengeli Puan Kartları Hesap Verme Çerçeve Modeli	86
Öğrencilerin Öğrenmesi	87
Öğrenme Fırsatları	87
Öğrencilere, Ailelere ve Topluma Karşı Sorumluluk	87
Örgütsel Kapasite	88
Eğitimde Hesap Verebilirlik Uygulamalarına ve Standartlara Dayalı Test Sistemine Eleştiriler	88
Yöneticilerin Hesap Verebilirliği	91
Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği	93
Öğretmenler İçin Performans Ölçme	98
Katma Değer Modeli	98
Okul Hesap Verebilirlik Modeli	98
Öğrenci Başarısı	101
Sosyal Adalet	103
Sosyal Sorumluluk	107
Okul Geliştirme	111
Okul İklimi	115
Ailelerle İlişkiler	118
Okul Hesap Verebilirlik Modelinin Aşamaları	121
Standartlar	121
İçerik Standartları	122
Performans Standartları	123
Davranış Standartları	124
Fiziki Standartlar	124
Performansın Değerlendirilmesi	124
Hesap Verme Raporları Devleti ve Toplumunu Bilgilendirme	125
Sonuçlara İlişkin Kararlar	126
Okul Hesap Verebilirlik Modelinin Aşamaları	127
<b>BÖLÜM III. YÖNTEM</b>	
Araştırmanın Modeli	132
Evren ve Örneklem	132
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	138
Verilerin Toplanması	139
Verilerin Analizi	140
<b>BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM</b>	
Okul Hesap Verebilirlik Modeli	141

<b>Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Modeline İlişkin Görüşleri</b>	145
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Kim” Hesap Vermeli Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorum	145
<b>Kim Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	145
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	145
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	147
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	150
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	151
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	154
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	156
<b>Kime Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	158
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	159
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	161
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	164
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	166
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	168
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	172
<b>Neden Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	175
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	175
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	180
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	186
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	189
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	193
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	198
<b>Nasıl Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	203
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	203
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	208
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	213
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	217
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	223
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	229
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görev Türü Değişkenine Göre “Kim” Hesap Vermeli Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorum	232
<b>Kim Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	232
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	232

Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	234
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	236
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	238
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	241
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	244
<b>Kime Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	246
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	246
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	250
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	256
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	260
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	264
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	268
<b>Neden Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	270
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	271
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	275
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	282
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	285
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	289
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	295
<b>Nasıl Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular</b>	300
Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	301
Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	305
Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	311
Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	314
Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	318
Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu	323
<b>BÖLÜM V . SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b>	
Sonuçlar	330
Okul Türü Değişkenine Göre Sonuçlar	330
Görev Türü Değişkenine Göre Sonuçlar	338
Öneriler	348
<b>KAYNAKÇA</b>	351
<b>EKLER</b>	375

## ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
<b>Çizelge1.</b> Hesap Verebilirlik Çeşitleri ve Özellikleri	38
<b>Çizelge2.</b> Hesap Verebilirliğin Profesyonel ve Neo- Liberal Çağı	45
<b>Çizelge3.</b> Hesap Verebilirlikte İyi Okul Ölçütleri	51
<b>Çizelge4.</b> ABD ve İngiltere Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi	58
<b>Çizelge5.</b> Hesap Verebilirlik Yaklaşımları	64
<b>Çizelge6.</b> Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılması Gereken Kamu İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmen Sayısı	134
<b>Çizelge7.</b> Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılması Gereken Özel İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Sayısı	135
<b>Çizelge8.</b> Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri İle İlgili Kişisel Bilgiler	137
<b>Çizelge9.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Kişisel Bilgiler	138
<b>Çizelge10.</b> İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısı Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	146
<b>Çizelge11.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	148
<b>Çizelge12.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Sosyal Sorumluluk Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	150
<b>Çizelge13.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Okul geliştirme Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	151
<b>Çizelge14.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Okul İkimi Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	154
<b>Çizelge15.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	157
<b>Çizelge16.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	159
<b>Çizelge17.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	161
<b>Çizelge18.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	164
<b>Çizelge19.</b> İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt	166

	Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	
<b>Çizelge20.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	169
<b>Çizelge21.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle ilişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	173
<b>Çizelge22.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	176
<b>Çizelge23.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	180
<b>Çizelge24.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	187
<b>Çizelge25.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	190
<b>Çizelge26.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları.....	194
<b>Çizelge27.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	199
<b>Çizelge28.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	204
<b>Çizelge29.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	208
<b>Çizelge30.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	209
<b>Çizelge31.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	218

<b>Çizelge32.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	224
<b>Çizelge33.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Ailelerle ilişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	230
<b>Çizelge34.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	233
<b>Çizelge35.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	235
<b>Çizelge36.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	237
<b>Çizelge37.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	239
<b>Çizelge38.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	242
<b>Çizelge39.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Ailelerle ilişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	245
<b>Çizelge40.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	247
<b>Çizelge41.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	251
<b>Çizelge42.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	257
<b>Çizelge43.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	260
<b>Çizelge44.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	264



<b>Çizelge45.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	268
<b>Çizelge46.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	271
<b>Çizelge47.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	276
<b>Çizelge48.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	283
<b>Çizelge49.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	286
<b>Çizelge50.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	290
<b>Çizelge51.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	296
<b>Çizelge52.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	301
<b>Çizelge53.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	306
<b>Çizelge54.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	312
<b>Çizelge55.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	315
<b>Çizelge56.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	319
<b>Çizelge57.</b>	İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları	324

## ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil		Sayfa
1	Armstrong Yeni Nesil Hesap Verebilirlik Modelleri	84
2	Sosyal Sorumluluğun Şirket Piramidi	108
3	Okul Hesap Verebilirlik Modelinde Nasıl Hesap Verilebilir	129
4	Okul Hesap Verebilirlik Modeli	142
5	Okul Hesap Verebilirlik Modelinin Aşamaları	143
6	Okul Hesap Verebilirlik İlişkisi	144

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramlar tanımlanmıştır.

### Problem

Örgütler, çalışanların bireysel güçlerini aşan amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş toplumsal yapılardır. Bu yapılar, çalışanları yönetmek için inançlara ve yönergelere dönüştürülerek örgütün düzenli işlemesini sağlar. Örgütlerin bu özelliği de kendilerine özgü ilkeler, kurallar, değerler ve normlar meydana getirir (Başaran, 2000). Dünyadaki değişimler, örgütlere yeni gelişme ve yenileşmeler olarak yansımıştır. Modern çağın ilk yıllarında örgütlerin varlık nedeni, yalnızca amaçlarını gerçekleştirmek olarak görülürken, zamanla çalışanlarının gereksinimlerinin karşılanmasına da vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışanların makinenin birer parçası olarak değil, sosyo-kültürel birer varlık olarak görülmeye başlanması, çalışanların da hesaba katılmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda örgütlerin toplum ve çalışanları ile ilişkileri, geçmişten günümüze farklılaşarak gelmiştir. Böylece, günümüzde örgütler yalnız kendi varoluş nedenine hizmet etmenin dışında, çalışanlarına, çevreye, topluma ve etik değerlere karşı da sorumlu hale gelmiştir.

Örgüt yapılarının değişmesinde küreselleşmenin de önemli etkisi olmuştur. Son yıllarda toplumsal yaşamı, örgütleri ve örgütsel yaşamı en çok etkileyen gelişme küreselleşmedir. Küreselleşme ile birlikte hem bireylerde, hem de örgütlerde değişiklikler olmuştur. Bunlar; yaşam şekillerinde ve sosyal ilişkilerde, teknolojilerde ve medya araçlarında, çevre sorunlarında, nüfusta, değerlerde meydana gelen gelişmeler ve değişiklikler ile göçler sonucu yaşam ilişkilerinin uluslararası bir olgu haline gelmesidir (Hesapcioğlu, 2004). Küreselleşme siyasi, kültürel, teknolojik ve ekonomik boyutları olan bir olgudur (McBurnie, 2002). Beck'e (1997) göre küreselleşme neoliberal ekonominin diğer bütün alanlara hâkimiyetini öne çıkaran,

ekonominin sömürgeciliğidir. Küreselleşmenin etkileri de bu süreçteki insan hareketliliği, çokluklar, farklılıkların belirginleşmesi ve dünya yurttaşlığına yönelen bir değişim, küresel düzeyde oluşmaya başlayan toplumsal muhalefet hareketleri, kültürel çoğulculuk, ulus üstü sosyal alanların oluşturulması biçiminde sıralanabilir (Akt: Yıldız, 2008). Küreselleşmeyi anlamak adına yapılan bu boyutlandırma, Neoliberal ekonomik küreselleşmeyi tarihin son noktası olarak belirten ideolojik yaklaşıma rağmen, küresel adalet istemi için baskı yapacak, küresel düzeyde bir sivil toplum hareketinin varlığının görülmesini sağlamaktadır (Yıldız, 2008). Bu bağlamda, ekonomik gelişmeler ve neoliberal politikalar sonucu, bazı kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavramlar arasında; katılımlı yönetim, hesap verebilirlik, performans değerlendirme, özelleştirme, merkeziyetçilik, etkililik, standartlar, çeşitlilik, özerklik, sosyal adalet, sosyal sorumluluk yer almaktadır. Bunların arasında, son yıllarda üzerinde önemle durulan kavramlardan biri de katılımlı yönetimdir (Governance). Katılımlı yönetim (Governance), bir toplumsal-politik sistemdeki ilgili bütün aktörlerin ortak çabalarıyla elde edilen sonuçların oluşturduğu yapı, düzen veya süreç olarak tanımlanabilmektedir (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 1998).

Katılımlı yönetim, katı bürokrasiye karşılık esnek yönetimi; merkezi yönetime karşılık da yerinden yönetimi benimser. Ayrıca, sorumluluk halkasını genişleterek, yönetici ve bürokratları yalnızca kurallara uymakla değil, eylemlerinin sonuçlarından da sorumlu tutar. Devletin faaliyet alanlarını sınırlar, katılımcılığı ve piyasa mekanizmalarını teşvik eder (Bilgiç, 2008, 37). Katılımlı yönetim kavramı, üç ögeyi temel alır. Bunlar: 1) Hukukun üstünlüğü; devletin daha önceden belirlenen kurallara, ilkelere, değerlere, yasalara göre yönetilmesi. 2) Yönetimde katılımcılığın sağlanması; halkın yönetime katılımının sağlanması. 3) Adalet; eşitlik ve rekabet sistemlerinin çalışması, bir süreç haline gelmesidir. Belirtilen bu üç unsurun uygulanması ve işlerlik sağlanması, bazı mekanizmaların varlığına ve oluşumuna bağlıdır. Demokrasi ve teknolojiyi etkin kullanarak, içine sindirmiş etkin bilgi toplumu, bu mekanizmaların gelişmesini sağlar. Ancak, bu kapsamda bazı yönetim araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bunlar; hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması, saydam, katılımcı ve performansa dayalı yönetim sisteminin

getirilmesi, sorumluluk ve görev alanlarının iyi belirlenmesi, etik kodların önceden belirlenmesi ve bu kodların uygulamaya konulmasıdır (Kızıldaş, 2005). Diğer yandan, alanyazında, katılımlı yönetimin bir süreç haline gelebilmesini sağlamak için, birbirini tamamlayan sekiz öğeye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; saydamlık, hesap verebilirlik, katılımcılık, cevap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, etkinlik, eşitlik ve stratejik vizyondur (Akçakaya ve Yücel, 2009). Bu bağlamda, hesap verebilirlik, katılımlı yönetimin önemli öğelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hesap verebilirlik, alanyazında, katılımlı yönetim ile ilgili kavramlar arasında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü hesap verebilirlik; işin en iyi şekilde yapılıp yapılmadığına, çoğunluğun yanında azınlığın da hakları olduğuna, farklılığın bir zenginlik olduğuna, emeklerin bir karşılığının olması gerektiğine, herkesin öğrenebileceğine fakat herkesin her mesleği yapamayacağına, bunun için öncelikle o bireyin mesleğin standartlarını karşılaması gerektiğine, yolsuzluğun ancak saydamlık ve açıklamalarla önlenebileceğine ve eğitim hakkının eşit ve adaletli dağıtımına vurgu yapar. Dünyadaki değişimler, örgütlerin bakış açısını değiştirmiş ve yaşamımızda hep var olan sorumluluk ve hesap verebilirliği, örgüt olmanın zorunluluğu haline sokmuştur. Hesap verebilirlikle örgüt, topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğini sorgularken, aynı zamanda kendisini değişim ve yenileşmeye zorlayarak, hayatta kalabilir.

Hesap verebilirlik, kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda süratle yaygınlaşmaktadır. Çünkü eşitsizlik ve güvensizlik gibi öğelerin eskisinden daha fazla ön plana çıkması, orta sınıfın zayıflamaya başlaması ve zenginle yoksul arasındaki uçurumun derinleşmesi, toplumsal bütünleşmeyi tehdit eder duruma gelmiştir. Bilginin hızla yayılması, kültürün önemli duruma gelmesi ve kutuplaşmanın artması, güçlüye karşı zayıfın korunmasını gerekli kılmaktadır. Bunun için de çeşitli hesap verebilirlik standartları geliştirilerek, örgütlerin bireylere ve topluma karşı sorumlulukları geliştirilmelidir.

Hesap verebilirlik alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hesap verme kavramı "bir hizmetin sağlayıcısı ile ödüllendirme, cezalandırma ya da

hizmet sağlayıcıyı değiştirme gúcüne sahip olan kurucu arasındaki ilişki biçiminde tanımlanmaktadır (Newman, King ve Rigdon (1997) Akt: Ahearn, 2000, 9). Hesap verebilirlik, önemi veya değeri olan bir işi ya da performansı başardığımızın veya başaramadığımızın nedenini açıklamaktır. Hesap verebilirlik, örgütün amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığı; yönetimin ve kontrolün yapılış biçimi konularında doğruluğu kesinleşmiş bilgileri zamanında ve gerektiği kadar sağlayıp sağlamadığı sorunuyla da ilgilenir (Sayıştay, 1999, 2004). Hesap verebilirlik, bir işi, görevi gerçekteştirmek için kamu ya da özel kaynakları kullananların, kaynakları emanet edenlere, kaynakların kullanımı ve görevin nasıl ve ne oranda yerine getirildiği ile ilgili açıklamada bulunma zorunluluğudur (Baş, 2005). Hesap verebilirlik demokrasi ile bürokrasinin iç içe geçmesi, uzlaştırılması, yönetimin özellikle mali ve performansla ilgili konularının yanı sıra, gúcün ve otoritenin halkın katılım ve demokratik istekleri yönünde tavır sergilemesi ya da toplumun yöneticilere karşı azalan güveninin yeniden kazanılmasının bir yöntemidir (Balcı, 2008). Hesap verebilirlik, bireyin hareket veya hareketsizliğinin nedenini açıklaması veya cevap vermek zorunluluğu hissetmesi ve yaptığı işin sonuçlarından sorumlu olmasıdır (Baydar, 2004, 43).

Yukarıda sıralanan tanımların tümünde sorumluluk, cevap verebilirlik ve saydamlığın yanı sıra demokrasi gibi evrensel değerler de bulunmaktadır. Kültürün evrenselleşmesini belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin de değişen dünyaya uyum sağlamak için, yapı ve norm değişikliği yapmaları gerekmektedir (Çağlar, 2004, 66). 1970'li yıllara kadar eğitim ulusal ve bireysel dengeler ve normlar üzerine kurulurdu. Bugün bu dengeler ve normlar; ulusal, bölgesel, bireysel, evrensel dengeler ve normlar olmak üzere farklı anlamlar ve değerler kazanmıştır (Çağlar, 2004, 66). Eğitimin yalnız yerel değerlere, normlara, inançlara göre yapılması ya da sadece kozmopolit bir yapıyı seğmesi, toplumun geleceği ve normalliği açısından iyi anlamlar ifade etmeyebilir. Evrensel değerlerden, normlardan ve inançlardan uzak bir eğitim, ulusu dinsel ya da faşist totaliterliğe götürebilir. Ulusal olan ile evrensel olanın iyi dengelenip harmanlanması, eğitim sistemlerinde ciddi sorunlar yaşanmasını engelleyebilir (Çınar, 2009).

Eğitimle ilgili konular, davranışlar ve tutumlar değerlendirilirken yerellik ulusallığın, ulusallık yerelliğin, bireysellik ise ulusallığın ve yerelliğin zıddı değil, bütünleştiricisi ve zenginleştiricisi olarak düşünülmeli ve ona göre değerlendirilmelidir. Farklılıklar ve zıtlıklar çatışmanın değil, dinamik bir gelişme ve bütünlüğün oluşturulma nedenleri haline dönüştürülmelidirler (Çağlar, 2004, 68). Çünkü insanları ve toplumları “öteki” kavramıyla ayırtmak ve dışlamak yerine, insanların farklı yanlarını ve değerlerini bir zenginlik olarak görmek, barışın ve gelişmenin temelidir. Toplumda ve bireylerde yaratılan “öteki” kavramı, toplumun diğer bireylerinde “biz” duygusunu geliştirip güçlendirmekte ve toplum içerisine düşmanlık duyguları ekmektedir (Argüden, 2008, 20). Bunu önlemek için de eğitim anlayışında ve eğitim programları üzerinde değişiklik yapmak gerekmektedir. Bu gelişmeye bağlı olarak küresel boyutta sorumluluk üstlenen, tutum geliştirebilen, kendisine ve diğer toplum üyelerine karşı sorumlu ve hoşgörülü davranabilen bir birey yetiştirilmesi amaçlanmakta ve ona göre eğitim programları hazırlanmaktadır (Tezcan, 2002, 57).

Yirmi birinci yüzyılın değerlerini, erdemlerini, normlarını, inançlarını eğitime aktarırken odaklanılması ve altının çizilmesi gereken üç ana tema; ekonomi, nüfus ve demokrasidir (Oktay, 2004, 26). Demokrasi ve insan hakları, toplumların kültürlerinin ve düşünce yapılarının göstergesi olabilir. Demokrasi ve insan hakları eğitiminde tutum ve davranış öğretmek, bilgi öğretmekten daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü eğitimin amacı bilgiyi davranışa dönüştürmektir. Burada öğretim yöntemlerini belirlerken yaşama geçirilmesi kolay teknik ve yöntemler seçilmelidir (Yeşil, 2004, 40). Roosevelt'e göre “Kişiyi ahlaki değil de sadece zihinsel olarak eğitmek topluma bir tehdit unsuru yetiştirmektir.” Burton da toplumda demokratik değerleri paylaşmış kişiler yetiştirmek için, onlara bu değerleri şansla kazanmalarını beklemeden öğretmek gereği üzerinde durur. Zira bir mesleğin genel olarak biçimlendirilmesinde a) bilginin genel kabul edilmiş bölümü, b) becerinin geniş çapta kabul edilmiş bölümü ve c) etiğin uygulanabilir kodları gereklidir (<http://acct.tamu.edu/smith/ethics/ethics.htm>). Demokrasi, azınlık hakları, çoğunluğun kuralları, yaşam ve zenginlik için kişinin hareketlerinin sorumluluğu, doğruluk, dürüstlük erdemlerinin düzeyi tartışılmaz ve bunların

okullarda bulunması, okullar ve yöneticileri için bir hak değil, bir görevdir (Sobol, 2002, 86).

Okullar bilim yayarken kendi toplumunu ve bireylerini geliştirmelidirler. Sonuçta halkın verdiği vergilerden belli miktarı eğitim örgütleri için ayrılmaktadır. Eğitim örgütleri kamu kaynaklarını kullanmaktadır. Okullar kamu kaynaklarını kullanırken vergi veren topluma karşı hesap vermek durumundadır. Eğitimle ilgili oluşturulan bütün amaç ve politikalar, adalet, eşitlik, dayanışma gibi evrensel değerlere dayanmaktadır. Eğitim sistemi, bireyin, sosyal, dini ve kültürel özelliklerine bakmaksızın, bütün bireylerin eğitimden eşit olarak yararlanmasına olanak tanır. Bu da bizleri eğitimin fırsat eşitliği ilkesine götürür. Bu ilke aynı zamanda adaleti de kapsamaktadır. Eğitimde bütün bireylere eşit imkânlar ve fırsatlar sunulmamışsa, orada eğitimin niteliğinden ve adilliğinden söz edilemez. Eğitimde eşitlik, adalet, hakkaniyet ve eğitim sisteminin niteliği için “sosyal adalet” temel alınmalıdır (Şişman, 2006). Eğitimde eşitlik, bütün bireylere aynı ayakkabıyı zorla giydirmek değil, ayak numaralarına ve isteklerine göre ayakkabı giydirmektir. “Yani, eşit olmayanlara eşit muamelesi yapmak, eşitlik değildir”. Herkesin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmelidir (Çengel, 2006). Eğitimde sosyal adalet fikri, tek boyutlu okul kültürünün oluşturulmasına karşı çıkmakta, farklılıklara saygı gösterilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitimi öngörmektedir. Bu bağlamda okul lideri, okuldaki her türlü ayrımcılığa meydan okuyarak, farklılıklara saygı duyan paylaşımcı ve hoşgörüye dayalı bir okul kültürü oluşturmaya çalışmalıdır (Blackmore, 2006 Akt: Çelik, 2006, 273).

Bilginin küreselleşmede temel güç haline gelmesi nedeniyle, Ekonomi ve piyasa aracılığı ile sermayeyi elinde tutanlar, eğitim performansı ve sorumluluğu bakımından, okullardan yeni ve yerine getirilmesi güç isteklerde bulunmaktadır. Bu istekler “iyi okul”, “etkili okul”, “nitelikli okul” gibi kavramlara ilişkin araştırmaları artırmıştır. Bu araştırmaların da ortaya koyduğu gibi, eğitim örgütlerine ayrılan kaynakların yetersizliği, bu kaynakların yerinde ve etkili kullanılmaması, okulları daha verimli ve daha etkin kılma sorununu gündeme getirmektedir (Hesapcioğlu, 2004, 32).



Ülkeler bu sorunu çözmek için hesap verebilirlik siyasetleri oluşturmaktadır. Bu siyasetler ile eğitimde hesap verebilirlik olgusu gelişmeye başlamıştır. Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim örgütlerince sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin kamu ve toplum tarafından onaylanmasına, kendilerine verilen kaynakların nasıl harcılandığının açıklanmasına ilişkin bir istem olarak açıklanabilir (Oldroyd ve diğerleri,1996 Akt; Tural, 2002, 100). Dünya Bankası 2004 yılında yayınladığı raporlarda Latin Amerika'daki eğitim reformlarına ve hesap verebilirliğe odaklanır. Bu raporda eğitimde giriş ve niteliği yükseltici amaçlara doğru dört anahtar rol yer alır: Bunlar şu şekilde sıralanabilir; 1) Yurttaşlar ve müşteriler, yani hizmeti kabul edenlerdir. Onların gereksinimlerini ve hedeflerini tarif eder. 2) Politikacılar, eğitimde özellikle hedeflerle ilgili kararları vermede güç sahibidirler. 3) Örgütsel tedarikçiler, amaçlar ve politikaları uygulamak için yapıyı oluştururlar. 4) Hizmet sağlayıcılarıdır. Bunlar aslında öğretmenler olmakla birlikte, öğretmenleri yöneten ve diğer yönetim sorumluluklarını icra eden yerel yöneticileri de içerir. Eğer bu roller arasında hesap verebilirliğe yönelik sorun olursa, sistem bozulabilir; nitelik, etkililik ve eşitlik kötüye gidebilir (Meade ve Gershberg, 2008, 299-322).

Yirminci yüzyılın başlarından beri kamu siyasetleri okulların ve öğretmenlerin hayatında büyük etkiye sahiptir (Crocco ve Costigan, 2004, 197). Okulun eğitimsel yapısı, bugünkü kadar asla sorgulanmamıştır. Yeni programda kimin öğreteceği, eğitimcilerin nasıl yetiştirileceği, okulları kimin yöneteceğine kadar pek çok şey sorgulanmaktadır (Gomez ve Bryk, 2008, 181). Aileler ve siyasetçiler öğrencilere okulda öncelikle ne öğretildiği, ne kadar öğretildiği ve ne kadar paraya mal olduğu ile ilgilenir. Bu sebepten, eğitimin içeriği ve niteliği konusundaki tartışmalar çoğunlukla test sonuçları, okul finansmanı ve başarı standartları üzerine odaklanır (Schlechty, 2005, 116). Dolayısı ile hesap verebilirlikte, standartlar ve bu standartlara göre performans değerlendirme ön plana çıkar. Bu yönüyle, aslında Taylor'un "bilimsel yönetim" anlayışına benzetilebilir. Bilimsel yönetim de işin çözümlenmesi, araç ve gereçlerin standart durumuna getirilmesi, işçilerin seçim ve eğitimini üretimle oranlı ödemeyi ve görevsel ustabaşılığı kapsamaktaydı (Bursalioğlu, 1997). Hesap verebilirlik anlayışının temelinde

ekonomik kaygılar bulunmasına karşın insana değer veren yanı özellikle ön plana çıkarılmaya çalışılmaktadır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act)" ile özellikle insan olgusuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu yasayla her çocuğun başarabileceği, eğer eğitim açısından geride kalan öğrenciler varsa, bunun sebeplerinin araştırılarak, sorumlu öğretmen, yönetici ve okulların belirlenmesini içermektedir. Bu da hesap verebilirliğin mali yönünden daha çok etik boyutuna odaklanılmasını gerektirmektedir. Çünkü mesleği en iyi şekilde gerektiği gibi yapmak mesleki etik sorumluluktur.

Okullara düşen görev bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak, toplumun değerlerine ve beklentilerine cevap verecek nitelikte bilgi işçiliğidir. Bu beklentiler, test sonuçlarıyla, okulu terk etme oranlarıyla ve okul güvenliği gibi ölçütlerle de ifade edilebilir (Schlechty, 2005, 116). Okullarda hesap verebilirlik sistemi oluşturularak, okul içerisinde bulunan herkesin sorumlu olduğu, görevin "ne kadarını yaptığı" ortaya konulurken, hesap veren okul için, eğitimin değeri de açıklanmaktadır. Bireylerin eğitim gördükleri okullar, değişimin ateşleneceği örgütlerdir. Bu örgütler, değişmeyi iyi yönde yapmak için, kendi hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmalıdırlar (Skrla ve diğerleri, 2001).

Okul hesap verebilirlik sistemleri oluşturulurken en başta şu soruyu cevaplamak gerekir; okullar hesap vermeli midir? Bu sorunun cevabı öncelikle "eğitim ve okul nedir?" sorularına verilen cevapta gizlidir. Eğitim birey ile yaşam arasında bir köprüdür. Toplumdaki gelişmelere ve değişmelere paralel olarak yeni davranışlar ve tutumlar oluşturulma sürecidir (Taymaz, 2001). Okul, önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine yönelik olarak, eğitmek istediği bireylere yeni davranışlar, tutumlar, yetenekler ve hedefler kazandıracak ya da bireylerin arzu edilmeyen davranışlarını ortadan kaldıracak yaşantılar sunan bir sistemdir (Başaran,1994, 71). Okul, ulus ve devletin yapılandırılmasıyla ilgili olarak, sürekli ve gerekli bir psikolojik kaynaşmanın oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim, her birey için hem bir hak hem de bir görevdir (Karlsen, 2002, 95). Bu hak ve görevin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için okulların ulusal

eğitim siyasaları ve oluşturulan içerik standartlarına göre hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmaları gerekmektedir. Okullarda hesap verebilirliğin temel nitelikleri aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Goodwin ve diğerleri, 2003; Akt: Englert ve diğerleri 2007):

1. Beklentiler ve açık standartlar,
2. Tüm ğrenciler için yüksek beklentiler,
3. Standartlarla birlikte, yüksek nitelikli değerlendirme standartlarının sıralanması,
4. Kaynakların sıralanması, destekleme ve gelişme için yardım,
5. Sonuçlara bağlı yaptırım ve ödüller,
6. Çoklu lmler,
7. Verileri, sorunların zmleri için kullanma,
8. Halkın anlayabileceği veriler hazırlama,
9. Yaratıcılık ve bölgesel farklılıklar için esneklik, eşitlik ve dürüstlüğe izin vermek,
10. Paydaşları destekleme ve hizmet almadır.

Okullarda hesap verebilirlik belirli aralıklarla uygulanan testlerle yapılmaya çalışılmaktadır. Okullarda yapılan hesap verebilirlik testlerini savunanların iki varsayımı bulunmaktadır. Birincisi, testlerin (High Stake Test), eğitimcilerin performanslarından sorumlu tutulmalarını sağlamanın en iyi yolu olduğudur. Öğretmenler ve yöneticiler, test puanlarını yayınlayarak ve okullar arasında karşılaştırma yapmayı teşvik ederek, ğrencilerinin performanslarını geliştirmek için daha sıkı çalışmaya zorlanmalıdır. İkinci varsayım, uygulanan testlerin, okula dayalı öğrenmeye az ilgi gösterebilecek öğrencileri gdleyeceğidir (Duke, Grogan ve Tucker, 2003, 200).

Hesap verebilirliğin amaçları arasında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, bireysel yetkinlik kazandırmak, rasyonel gelenekleri kabul etme düzeylerini artırmak, demokratik yaşama hazırlamak, kendine ve başkalarına saygı duymasını sağlamak, onları ergenliğe hazırlamak, ğrenci performanslarını ölçmek, okulun, öğrencinin ve öğretmenin etkililiğini ölçmek, sermaye ve diğer kararları yönlendirmek, iyi vatandaşlar yetiştirmek, zgrlğu ve bireysel mutluluğu azami dereceye ulaştırmak sayılabilir

(Noguera, 2004, 67). Hesap verebilirlik, okul ve görev etkililiğini gösterebilmek ve son yıllarda aniden yükselen toplumun beklentilerini karşılamak için gereklidir (Suskie, 2009, 61). Ayrıca hesap verme, ulusal ve yerel eğitim programı standardı geliştirmekte, standart testleri oluşturulup kullanılabilir hale getirmekte, eğitimciler için gerekli yeni sertifikalar geliştirilmesine olanak tanımakta, yüksek yapıda kişisel değerlendirme sistemi oluşturulmasını sağlamakta, mali hesap verme ölçüleri oluşturmakta, eğitimde eşitsizliği gidermekte ve meritokrasiyi geliştirmektedir (Skrla ve diğerleri, 2001).

Etik ve sosyal hesap verebilirlik, öğretmenler ve yöneticiler için, mesleklerinde profesyonellik, standartlaşma ve etik davranmayı sağlamaktadır. Okul için ise; yerinden yönetim, iyi bir imaj, etik kodlar, finansmanın gelişmesi, okulun gelişimi, sosyal konularda kendini göstererek toplumdaki aldığını topluma geri verme, akreditasyon ve demokrasi sağlamaktadır. Böylece, hesap verebilirlik yaklaşımının amacı olan, eğitim sistemi içerisinde yer alan herkesin davranışlarında olumlu değişiklikler yaparak standartların yükseltilmesi, gerçekleştirilmiş olmaktadır. Örneğin Duke ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada Virginia Hesap Verebilirlik Planının, İngilizce bölümlerini nasıl etkilediği ve test sonuçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrenciler Dünya Tarihi, Amerika Birleşik Devletleri Tarihi, Cebir, Geometri, Coğrafya, Biyoloji ve Kimya ve İngilizce alanlarında teste tabi tutulmuşlardır. Yeni Eyalet Akreditasyon Standartları her bir okulda öğrencilerin % 70'inin her bir testten başarılı olmasını gerektirmektedir. Virginia'da 1998 yılında öğrencilerin %71'i İngilizce testinden başarılı olmuşlardır. Ancak diğer alanlardaki oranlar dikkate değer ölçüde düşük olmuştur. Matematik % 41, fen % 63, tarih % 42 bu sonuçlarla standartlara dayalı hesap verebilirliğin sonucunda oluşturulan testlerle eğitimde hesap verebilirliğin bir adımı gerçekleştirilmiş olmaktadır. Bu çalışmadaki veriler 1999 yılı baharında testlerin ikinci uygulaması sırasında toplanmıştır (Duke ve diğerleri, 2003, 135). Bulgulara göre öğretmenlerin, morallerinde bir iyileşme olmazken stres düzeyleri yükselmiştir. Bu durum yöneticilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda da ifade edilmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin teste hazırlamaya daha çok zaman ayırdığını

düşünürken, öğrencilere bireysel yardım, öğretimde farklılıklar oluşturmaya çabalama durumu, dezavantajlı ve olumsuz davranışlar gösteren öğrencilere daha çok ilgi gösterme konularında fikirler farklılaşmıştır. Yöneticiler öğrencilerin standartların anlamını bildiklerini düşünmektedirler (Duke ve diğerleri, 2003, 139–140). Bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşıldığı gibi testler öğretmenler ve yöneticiler üzerinde büyük bir baskı kaynağıdır.

Diğer bir araştırma da 1996–1997 öğretim yılında, Güney Galler’de yerel eğitim otoritesinin alanı içinde yer alan beş ilk ve ortaokulda yapılmıştır. Bu çalışmada okullar rastgele seçilmiştir. Okullarda, yönetim kurullarının içinde etkinlik gösteren çok sayıda ideolojik, sosyal, politik ve eğitimsel ilginin olduğu kabul edilerek, araştırma kapsamındaki her okuldan en az bir yönetici ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan 27 yöneticinin görüş ve algıları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Yöneticiler, sorumluluğu çok yönlü olarak tanımlamışlardır. En yaygın görüş, velilere karşı olan sorumluluktur. Örneğin bir yönetim kurulu üyesi, “velilere karşı sorumlu olunması zorunluluğunu” savunmuştur. Bazıları, okulların hizmet bölgesi içindeki insanlara karşı sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Yerel eğitim otoritelerine karşı sorumlulukla ilgili karışık duygular vardır. Çoğu yönetici, yerel eğitim otoritelerine karşı sorumlu olduklarını savunmuştur. Bir müdür, “Sanırım yerel eğitim otoritelerine, belirli şeyler için eğitim direktörüne karşı sorumluyuz ancak temel olarak velilere karşı sorumluyuz” demiştir. Bir öğretmen, yerel eğitim otoritesince uygulanabilecek yaptırımları açıkça ifade etmiştir. Araştırmada yöneticiler ve velilerin karşılıklı sorumluluk ilişkilerinin tamamen farkında olduğu bulunmuştur (Farrell ve Law, 1999).

Türkiye’de eğitimde hesap verebilirlikle ilgili doğrudan çalışmalar olmamakla birlikte, standartlar, yerelleşme, nitelik, performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Okullarda demokrasi ve katılımçılığın sağlanması için Milli Eğitim Bakanlığı “Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi”ni çıkarmıştır (1999, 2005, 2006, MEB). Bu yönerge ile ülkemizde Eğitim Bölgeleri oluşturulurken, okul içerisinde de kurullar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalarla demokratikleşme ve yerelleşme amaçlanmıştır (Keskin, 2003). Diğer yandan, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Müfredat Laboratuvar

Okulları Yönetmeliği ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki TKY uygulamaları, Dünya Bankası destekli "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" (MGEP) kapsamında 1990 yılında başlamıştır. Bu uygulamaların ilki olan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) eğitim sistemi için yapılacak değişimler ve yenileşmelerin yaşama geçirileceği okullar olmuştur. Bu okullarda "Okul Gelişim Modeli" (OGM) ile planlı okul gelişimi amaçlanmış, "Okul Gelişimi Süreci Basamakları" oluşturulmuştur. Bu basamaklar; planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve yeniden planlamaya dönüş biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu özelliği ile MLO gelişim temelinde olan bir süreçtir. Okullarda; Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmuş ve okulların Stratejik Planları oluşturulmuştur. Bu oluşturulan sistem ve süreç ile "okula dayalı yönetim anlayışı" getirilmeye çalışılmıştır (MEB, 1999).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) "eğitim ve öğretim hizmetlerinin, devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu kanuna göre Türk Milli Eğitiminin amaçları şöyledir:

I - Genel amaçlar: Madde 2. Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir (<http://www.meb.gov.tr/>). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitim sistemi içerisindeki yönetici ve öğretmenlerin bu ilkeler doğrultusunda devlete hesap vermeleri gerekmektedir. Ayrıca 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) yer alan genel hükümler de hesap verebilirlikle ilgili kaynaklar olarak görülebilir. Bu kanuna göre;

Madde 1 – İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.

Madde 2 – İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.

Madde 52 – Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özrü yüzünden 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.

Madde 53 – Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun ilgili maddeleri, 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. Ancak bu durum çok az eğitim çalışanı ve eğitim paydaşları tarafından fark edilen bir değer olmuştur.

Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2000 yılında Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin performans değerlendirmelerine okul yöneticisi, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri, değerlendirilen kişinin kendisi, öğrenci velisi ve öğrencinin de katılması, sicil raporlarının da okul müdürleri tarafından düzenlenmesi istendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında “Okul Performans Yönetim Modeli” oluşturulmuştur (MEB, 2002). 2006 yılında “Okul Performans Yönetim Modeli” çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya dayalı olarak Planlı Okul Gelişim Modeli oluşturulmuştur (MEB, 2009). Diğer yandan, Temel Eğitime Destek Projesi, Avrupa Birliği Komisyonu ile Ülkemiz arasında, 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla

yürürlüğe girmiştir. Projenin amacını; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim düzeyini yükselterek, eğitim niteliğini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekondularda kişilerin yaşam şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen ihtiyacının iyileştirilmesini desteklemek" oluşturmaktadır. Proje etkinliklerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. "Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP); öğretmen eğitimi, yönetim ve organizasyon, eğitimin kalitesi, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi boyutu ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan Öğretmen yeterliliklerini belirleme çalışmaları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesi hükümleri kapsamında ve Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında da projelendirilmiştir (<http://www.meb.gov.tr/>).

Ayrıca, İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF tarafından yapılan "Çocuk Dostu Okul Projesi'nde" "Çocuk Dostu Okul" anlayışı kişilerin birbirine saygı duyduğu, ayrımcılığın yapılmadığı, herkesin gereksinimlerine duyarlı olunan bir ortam oluşturmak ve geliştirmek için gerekli olan bir bakış açısı, bir yaklaşım biçimi olmuştur. Çocuk dostu okulda amaç, istenilen iyi bir niteliğe ulaşmak ve bu niteliğin sürekliliğini sağlamaktır. Bu amaçla ilköğretim okulları için standartlar hazırlanarak e-okul veri tabanı ile desteklenmiştir (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=3>).

Diğer yandan, İlköğretim Kurumları Standartları ile ilgili olarak, 05.11.2009 tarihinde, 83 sayılı Genelge yayımlanmıştır. Genelge ile 1) Eğitim Yönetimi, 2) Öğrenme ve Öğretim Süreçleri, 3) Destek Hizmetleri (Sağlık, güvenlik, beslenme) ile ilgili standartlar belirlenmiştir. İlköğretim kurumları bu alanlara yönelik verileri elektronik ortamda Milli Eğitim Bakanlığı'na göndermektedir.



Son olarak, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu 10.12.2003 tarihinde kabul edilmiş, 24.12.2003 tarihinde 25326 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. 5436 sayılı kanunda yapılan değişikliklerle 01.01.2006 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla Belediye, İl Özel İdaresi ve Büyükşehir Belediye Kanunları ve kamu kuruluşlarında Stratejik Planlamayla ilgili usul ve esaslar hakkında yönetmelik ile nüfusu 50000'nin üzerinde olan tüm Belediyeler ve İl Özel İdarelerine Stratejik Planlama yükümlülüğü getirilmiştir. Kanunun üçüncü maddesinde, kamu kuruluşlarının orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve siyasetlerini, amaç, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini ve bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ve kaynakların dağılımlarını içeren plan olarak tanımlanmıştır. Kanunun dokuzuncu maddesinde ise, stratejik planlama ve performansla ilgili performans esaslı bütçeleme ele alınmıştır. Bu kanuna göre, kamu kuruluşları; kalkınma planları, programları ve kabul ettikleri temel ilkeler içerisinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, yapılan çalışmalarını önceden belirlenmiş performans göstergeleri doğrultusunda ölçmek amacıyla katılımcı yöntemleri ve süreçleri kullanarak stratejik plan hazırlarlar. Stratejik planları, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine göre hazırlamak zorundadırlar. Kanun, hesap verebilirlik ilkesini ; “Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar; kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır” (Madde 8) şeklinde tanımlamaktadır.

Sonuç olarak dünyada örgütler için belli hesap verebilirlik standartları oluşturulmuştur. Birçok örgüt hesap verme yükümlülüğünü SA 8000 ve onu temel alınarak İngiltere’de hazırlanan AA1000 belgesine göre düzenlenmektedir. Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü gibi, hesap verebilirlik kavramı gün geçtikçe, hayatın her alanında, daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Ancak Türkiye’de eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik konusu yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışmanın problemini Türkiye’deki kamu ve

özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modelinin geliştirilmesi ve modele ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye'deki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alanyazındaki başlıca hesap verebilirlik yaklaşımlarından hareketle Türkiye koşulları da gözetilerek ilköğretim okulları için bütüncül bir hesap verebilirlik modeli nasıl olmalıdır?
2. Modele ilişkin kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri arasında fark var mıdır?
3. Modele ilişkin özel ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri arasında fark var mıdır?
4. Modele ilişkin kamu ve özel ilköğretim okulu ayrımı olmaksızın yönetici ve öğretmen görüşleri arasında fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye'deki eğitim örgütlerinde etik ve sosyal sorumluluk konularıyla ilgili araştırmalar yapılmakla birlikte hesap verebilme ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın Türk Milli Eğitim Sisteminde, hesap verebilirlik yükümlülük belgesi oluşturulabilmesi, eğitim alanındaki bu boşluğa dikkat çekmesi bakımından önemli olacağı varsayılmaktadır. Bu çerçevede içinde bu araştırmanın sonuçlarının kuram ve uygulamaya katkıları şöyle sıralanabilir:

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de ilköğretim düzeyinde eğitimsel hesap verebilirlikle ilgili mevcut durumu ortaya çıkarabilir.
2. Hesap verebilirlikle ilgili eğitimde bir model olma özelliği taşıyabilir.
3. Ortaöğretim için hesap verebilirlik modelleri hazırlanması için kaynak niteliği taşıyabilir.
4. Eğitimsel hesap verebilirlikte kamu ve özel okullar arasındaki farkı ortaya koyabilir.

5. Eğitimde saydamlık, duyarlılık ve mesleki etik kavramlarının yönetici ve öğretmenler için anlamını ortaya çıkarabilir.
6. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini ortaya çıkarabilir.
7. Öğretmen ve yöneticilerin kime hesap verebileceğini ortaya çıkarabilir.
8. Eğitimde hesap verebilirliğin nasıl olması gerektiği hakkında ipuçları sağlayabilir.
9. Okulların bürokratik yapılarının nasıl olması gerektiğini ortaya çıkarabilir.
10. Sosyal sorumluluk kavramının eğitimdeki yerini ortaya çıkarabilir.
11. Velilerin eğitimdeki yerini ortaya çıkarabilir.
12. Okul geliştirmenin önemini vurgulayabilir.
13. Eğitimde yapılan seviye belirleme sınavlarının hesap verebilirlikteki yerini ortaya çıkarabilir.
14. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul etkililiğini belirlemede hangi etmenlerin önemli olduğunu ortaya çıkarabilir.
15. Okulların akademik başarılarını açıklamada hangi etmenleri kullanmak istediklerini ortaya çıkarabilir.
16. Okulda çalışanlara, öğretmenlere ve yöneticilere, öğrenciler lehine yeni sorumluluklar getirmesi bakımından önem taşıyabilir. Bu sorumluluklar eğitime erişim açısından dezavantajlı olan öğrencilerin de eğitime katılımını sağlayarak eğitim hakkının gerçekleşmesini sağlayabilir.
17. Eğitimin değerinin ne olduğu konusunda araştırmacı ve uygulamacılara fikir verebilir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu ilköğretim okullarında (Antalya, Isparta, Osmaniye, Malatya, Elazığ, Bitlis, Denizli, Aydın, Muğla, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt, Eskişehir, Kırıkkale, Aksaray, Samsun, Giresun, Bartın, Bursa, Çanakkale, Kırklareli) il merkezlerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin hesap verebilme ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımları şöyledir:

**İlköğretim okul öğretmeni:** Araştırma kapsamına giren kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim öğretim hizmetini gerçekleştirmek için gerekli yetkinlik ve yeterliliğeye sahip hizmet sağlayıcısıdır.

**İlköğretim okul yöneticisi:** Araştırma kapsamına giren ve özel ilköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetlerinin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulu yöneten kişidir.

**Hesap verebilirlik:** Hesap verebilirlik bireyin veya örgütün kendi dışındaki sorumlu olduğu birey, örgüt ve örgütlere karşı sorumluluklarının sonucunun yazılı ve sözlü olarak açıklamasıdır.

**Eğitimde hesap verebilirlik:** Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarının sunduğu eğitim hizmetlerinin belirlenen standartlara göre değerlendirilmesi ve sonuçlarının devlete ve topluma açıklanmasıdır

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle, hesap verebilirlik, katılımlı yönetim kavramları açıklanmıştır. Daha sonra hesap verebilirliğin amacı, hesap verebilirlik süreci, etkili hesap verebilirliğin koşulları, hesap verebilirliğin ilkeleri, hesap verebilirliğin boyutları, hesap verebilirlik çeşitleri, hesap verebilirlikte paradokslar, hesap verebilirlik üzerindeki baskılar, Türkiye’de hesap verebilirlik çalışmaları, eğitimde hesap verebilirlik, bazı ülkelerin eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları gibi konularda bilgi verilmiştir.

#### Hesap Verebilirlik Kavramı

Hesap verebilirlik kavramı, en yakın anlamıyla, sorumluluk duygusu ile bir diğerine yapılan ve yapılacaklarla ilgili cevap verme, açıklamada bulunmadır. Bu kavram çok farklı biçimlerde kullanılmış ve kavramı kullananlar kendi bakış açılarına göre tanımlamışlardır (Ahearn, 2000). Hesap verebilirliğin etimolojik kökenini, Mısır’dan Eski Yunan’a kadar götürmek mümkündür. Tarihsel ve dilbilimsel olarak hesap verebilirlik, hesap verme ile yakından ilgilidir. Kavramın geçmişi Normanların İngiltere’yi işgaline kadar dayanmaktadır. I. William tüm mal sahiplerinden sahip oldukları mallar konusunda hesap vermelerini istemiştir (Dubnick, 2002).

Dubnick (2002) hesap verebilirlik kelimesinin muğlak olduğunu, kavramı Sinclair’in (1995) bukalemuna benzettiğini belirtmiştir. Mulgan (2000a) ise hesap verebilirliğin, bireyin kendi davranışları hakkında demokratik diyalog içerisinde açıklamalar yapması ve dışsal denetimin öneminin zayıflamasına bir meydan okuma olduğunu belirtmiştir. Mulgan’a göre (2000b) son yıllarda hesap verebilirlik kavramının kullanımında dikkate değer bir artış söz konusudur. Hesap verebilirlik kavramı ilk başlarda sürekli değişen ve kaygan bir zemin üzerine oturtulan sorumluluk kavramı tarafından kapsanmıştır. Hesap verebilirlik temel anlamda dış inceleme ve kontrol

olmasına rağmen bu anlamların dışına taşmıştır. Farklı birçok kavram hesap verebilirlikle birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin; profesyonellik, sorumluluk, hükümetin ve çalışanların kontrolü hesap verebilirlik mekanizmaları olarak yorumlanmaktadır.

Bovens ve Schillemans (2008) hesap verebilirliği, bireylerde ve örgütlerde iyi hisler uyandıran derinliği ve karmaşıklığı olan hoş eski bir şaraba benzetmişlerdir. Bovens (2008) hesap verebilirliği, daha dar ve pasif anlamda; aktörün ilgili olduğu topluluğa karşı açıklama ve doğrulama yapma zorunluluğu olduğu, topluluğun da sorgulama ve yargılamasının neticesinde aktörün sonuçlarına katlandığı bir mekanizma olduğunu belirtir. Bovens (2008) geniş anlamda hesap verebilirliği erdem ve sosyal bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Erdem olarak hesap verebilirlik, saydamlık ve güvenilirlik imajı taşır. Sosyal bir mekanizma olarak hesap verebilirlik, kişiler ve topluluklar arasındaki ilişki ve düzenlemelere dikkat çekmektedir. Hesap verebilirlik çoğunlukla, çalışanlar ve örgütlerin gerçek performanslarına odaklanan, aktif manada erdemi çalışır. Onlar gizli ya da açıkça, çalışanlar veya örgütlerin riayet ettiği, iyi yönetim için pek çok standart oluşturur. Hesap verebilirliği mekanizma olarak gören çalışmalar, örgütler ve ilişkili olduğu topluluk arasındaki ilişkiye odaklanır. Aslında, hesap verebilirliği erdem ve sosyal ilişki olarak gören çalışmalar yakından ilişkili ve karşılıklı desteklidir. Her ikisi de saydamlık, açıklık, cevap verebilirlik ve sorumluluk ile birlikte davranmak zorundadır (Bovens, 2008).

Sosyal ilişkiyi, toplumsal hesap verebilirlik uygulaması olarak nitelendirmek için, aktör kendini, açıkça ifade etmeli ve ilgili topluluğa davranışını açıklamakla yükümlü olmalıdır. Bu yükümlülükler beş öge içermektedir: 1) Hesap verme halka ulaşılabilir olmalıdır. 2) Davranış açıklanıp doğrulanmalıdır. 3) İlgili topluluğa açıklamalar yapılmalıdır. 4) Aktör adaylığını koymak için yükümlü hissetmelidir. 5) Tartışma ve yargılama zorunlu olmalıdır (Bovens, 2005).

Dubnick ve Justice (2004) hesap verebilirliği, “sembol, belirleyici ve ikon” olarak tanımlamaktadır. *Sembol* olarak düşünöldüğünde, hesap vermek sorumlu davranışta bulunmak, sorumluluğunu yerine getirmek, genel olarak bir şeyden sorumlu olmak, bir insana ya da bir şeye karşı sorumlu olmak, bir insana ya da bir şeye karşı sorumlu davranmaktır. *Belirleyici* olarak hesap verebilirlik, cevap verebilirlikle sorumlu olabilmenin belirleyicisidir. Herhangi söz verilen durumun ya da koşulun yaratılması için de belirleyicidir. Kontrol, istenilen performansı yaratmada belirleyici olan hesap verebilirliği tanımlamaktadır. Aynı zamanda kurumsal boyut demokrasiyi artırmada, etik davranış oluşturmada belirleyici hesap verebilirliği anlatır. Hesap verebilirliğin *ikon* rolü ise kültürel bir bileşendir. Hangi hedefe ulaşmak isteniyorsa onun hayal edilmesi gereklidir. Salt bir ikon kullanımı bulunmamaktadır.

Schedler’e göre (1999) hesap verme güç ve yetki sahipleriyle onların eylemlerinden, davranışlarından etkilenenler arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve iki temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler, cevap verebilirlik (yetki ve güç sahiplerinin kararlarını açıklayabilme durumunda olmaları) ve zorlayabilirlik (düşük performansı cezalandırabilme) öğeleridir. Bunlar aynı zamanda hesap verebilirliğin güçlü ve zayıf taraflarını da oluşturmaktadır (Goetz ve Jenkins, 2002). Cevap verebilme (answerability) açıklayıcılık ve bilgi vericilik olarak iki bileşenden oluşmuştur. Zorlayabilirlik ise; performans hakkında hüküm verme ve yaptırım uygulama olarak iki bileşenden oluşmuştur (Jenkins, 2007). Hesap verebilirlik, kendi davranışlarını sonradan değerlendirirken birey aynı zamanda hesap soran, başka bir açıdan da hesap veren rolündedir (Kuçuradi, 1999).

Alanyazında yapılan tanımlarda hesap verebilirlik daha çok dışsal denetim aracı olarak vurgulanmıştır. Hesap verebilirliğin yapısı incelenirse hesap verebilirlik “kardelen” çiçeğine benzetilebilir. Kardelen çiçeğinin büyüme süreci, hesap verebilirliğin oluşum sürecine benzetilebilir. Çünkü; hesap verebilirlikte tıpkı kardelen çiçeği gibi narin, kırılğan ama güçlü zorluklara ve olumsuzluklara direnerek güzelliklerin oluşmasını sağlayarak

çevresinin kar gibi tertemiz, berrak ve saydam olmasını sağlar. Kardelen çiçeği mecazı temel alınarak hesap verebilirlik örgütlerin güçlü ve kalıcı olmaları için kendi iç değerlerini, dış değerler ile yoğurarak var olmasını sağlayan, sürecin sürekliliği açısından çevresine varoluş amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik cevap verebilmesi ve saydamlaşmasıdır. Bovens'ın (2008) erdem ve sosyal mekanizma olarak tanımlaması hesap verebilirliğin şu anki yaklaşımlarına daha yakındır. Çünkü erdem olarak tanımlanması bu kavramın etik ve insani olan yanını ortaya çıkarmaktadır. Sosyal mekanizma olarak tanımlanması da kavramın işleyiş ve sürecini ortaya koyabilir. Bu iki tanımlı birleştirirsek hesap verebilirlik; örgütlerin ve bireylerin vicdanının sesi, kapasitelerinin aynasıdır diyebiliriz. Çünkü; bireyler ve örgütler işlerini iyi yaparlarsa hem kendi içsel olgunluklarını hem de yaptıkları işin olgunluğunu geliştirebilirler.

### **Hesap Verebilirliğin Arka Planı: Katılımlı Yönetim (Governance)**

Katılımlı yönetim; yönetimde, merkezi yönetimin baş aktör olmaktan çıkıp devleti meydana getiren diğer örgütler ve oluşumlarla eşit olduğu bir yönetimdir (Rhodes, 1996 Akt: Çoşkun, 2008). Argüden (2006, 12) katılımlı yönetimin kamu örgütleri düzeyinde, özel örgütler düzeyinde, sivil toplum örgütleri (STÖ) düzeyinde ve kişisel düzeyde olmak üzere dört düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir. Kamu örgütlerinde katılımlı yönetim, devlet birimlerinin ve kamu hizmeti veren örgütlerin saydamlığı ile başlar, hesap verebilirliğiyle süreç işler ve verimlilikle sonuçlanır. Özel örgüt düzeyinde katılımlı yönetim, birbirinden ayrılamaz ve iki yönlü gerçekleşebilir. İlk olarak örgütler kendileri örgütsel katılımlı yönetim uygular. Bu doğrultuda kendi yönetim yapılarında saydamlığı, hesap verebilirliği, katılımcı yönetim tarzını, etkinliği ve verimliliği örgütlerinin birer parçası haline getirirler. İkinci olarak da yöneticilerinin ve çalışanlarının zamanlarının belirli bir kısmını toplumsal projelere ayırmalarını teşvik ederler.



Sivil toplum örgütleri düzeyinde katılımlı yönetim, sivil toplum örgütlerinin katılımlı yönetimi temel almaları ile birlikte, Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin uygulanması, yöneticilerin ve gerekli olan diğer üyelerin seçiminde, hatır gönül ilişkilerini yok sayarak, işe göre kişiyi seçme anlayışı olduğu söylenebilir. Kişisel düzeyde katılımlı yönetim ise katılımlı yönetim ilkelerinin yaşamın her alanında var olması için bireylerin önemli bir sorumluluk bilinci içinde olmasıdır. Kişisel düzeyde, her birey bir yandan tüketici, bir yandan üretici, bir yandan yurttaş, bir yandan da toplumsal sorumluluğu olan bir bireydir.

Katılımlı yönetimin ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz; sorumluluk, adillik, hesap verebilirlik, saydamlık, katılımcılık, etkinlik, hukuka bağlılık, yerinden yönetim ve ölçülülüktür. Bu ilkelerin hepsi birbiri ile bağlantılı olarak, bir süreç şeklinde devam etmektedir (Toksöz, 2008). Hesap verebilirlikle katılımlı yönetim arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu söylenebilir. Çünkü hesap verebilirliğin iyi bir şekilde oluşturulması katılımlı yönetim demektir. Katılımlı yönetim de etkili bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulduğunun göstergesi olabilir. Katılımlı yönetim açısından bakıldığında, hangi düzey ve konumda olursa olsun, sorumlulukların ve paylaşımların gereklilik ve sonuçlarının birbiriyle eşit ve paylaşımcı olması ortaya çıkmaktadır.

### **Hesap Verebilirliğin Amacı**

Behn (2001/2003) insanların aşağıdaki konularda örgütlerde düzeni sağlamak için hesap verdiklerini belirtmiştir:

1. Örgütlerin ve bireylerin finansal konularda örgütlerin ve çalışanların kaynaklarının insanlar ve örgüt yararları için akıllıca kullanmalarını sağlamak.
2. Devletin ve örgütlerin kendi çalışanlarına karşı adil olmasını sağlamak.
3. Bireylerin, devletin ve örgütlerin gücün kötüye kullanılması veya suiistimal edilmesini önlemek

4. Bireylerin, devletin ve örgütlerin yaptıkları işlerin ne kadarını başardıklarını öğrenmelerini sağlamak, örgütsel ve bireysel başarıyı artırmak.
5. Bireylerin ve örgütlerin yanlış, kötü davranmalarını önlemek, onları bu davranışlarından caydırmak.

Peters (2007) ise; hükümetler ve örgütler için demokratik sistemi gerçekleştirmek, örgütler ve bireyler için etkililik ile birlikte etkinlik sağlamak, iyi yönetilen bir toplum veya örgüt sağlamak, katılımlı yönetimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlarken örgütsel öğrenmeyi de gerçekleştirmek için hesap verebilirliğin kullanıldığını belirtmektedir. Drüke (2007) ise hesap verebilirliğin modern demokrasiyi sağlamak, katılımlı yönetim gerçekleştirmek, sivil toplum ve hükümet örgütleri arasında yapıcı ilişkiler ve güçlü sivil toplum iklimi yaratmak için kullanıldığını ileri sürmüştür. Bu anlamda hesap verebilirlik örgüt için önemlidir. Çünkü bir örgütte hesap verebilirlik ve saydamlık yoksa o örgütü yolsuzluklar tehdit etmektedir (Dye, 2007). Yolsuzluk uygulamaları kamu ve özel örgüt çıkarlarının kesiştiği durumlarda kamu örgütlerinin, kendi görevlisi tarafından rüşvet alma, talep etme veya tehditle isteme gibi durumlarla ortaya çıkmaktadır. Klitgaard (1996) yolsuzluğun dinamiklerini açıklayan bir model geliştirmiştir:

$$Y \text{ (Yolsuzluk)} = TG \text{ (Tekelci Güç)} + TY \text{ (Takdir Yetkisi)} - H \text{ (Hesap Verme Sorumluluğu)}$$

Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, yolsuzluğun oranı, derecesi, kamu yetkisini elinde bulunduranın tek elci gücü ile takdir yetkisini kullanma oranlarına bağlıdır. Ekonomilerin çok sıkı kurallara bağlandığı toplumlarda yetki genelde tek elde toplanabilir. Gelişmekte olan ülkelerde ve geçiş ekonomilerinde idari kurallar ve düzenlemeler zayıf olduğu için takdir yetkisi daha çok gelişmiştir. Bu tip ülkelerde kamu ahlak standartlarının yetersiz şekilde belirlenmesinin, idari ve mali sistemlerin zayıflığının ve gözetim

kuruluşlarının (*watchdog agencies*) etkin olmamasının bir sonucu da saydamlık ve hesap verebilirliğin de gelişmemesidir (Özbaran, 2001).

Dubnick ve Frederickson'a göre (2009) hesap verebilirliğin altı vaadi bulunmaktadır. Bunlar, kontrol, etik davranış, performans, dürüstlük, demokrasi veya meşruluk, adalet veya eşitlik. Kontrol, etik davranış ve performans hesap verebilirliğin mekanizması; dürüstlük, demokrasi, adalet ve eşitlik ise sonuç veya erdemidir. Etik davranış yükseltilerek ve örgütsel reformlar yolu ile demokrasi kuvvetlendirilmekte, denetim ve kontrol yolu ile arzu edilen performans sağlanmaktadır (Dubnick, 2002; Akt: Dubnick ve Frederickson, 2009). Hesap verebilirliğin bir amacının da sosyal denetim yapmak olduğu belirtilebilir. Sosyal denetim aynı zamanda bir hesap verebilirlik mekanizmasıdır. Örgüt hesap verirken aynı zamanda kendisinin sosyal denetiminin yapılmasına da izin vermektedir. Sosyal denetim açıklama beyannameleri, değerlendirmeleri; katılım ve davranış standartlarını içeren pek çok hesap verebilirlik mekanizması elementlerini bütünleştiren karmaşık bir süreçtir (Ebrahim, 2003). UNESCO (2007) insan haklarının ve sosyal denetimin gerçekleştirilmesini hesap verebilirlik şartlarının oluşumuna bağlamıştır.

### **Hesap Verebilirlik Süreci**

Hesap verme genel anlamda dikey ve yatay olarak iki boyutlu bir süreç olarak görülmüştür. Dikey ilişki yurttaşlar ve devlet arasındadır; seçimler gibi formal ve lobcilik, kamu hakları için çalışan dernekler yoluyla da informal olabilir. Dikey hesap verebilirlik genellikle sivil toplum örgütleri ve medya tarafından sağlanır. Yatay hesap verebilirlik ise olumsuzlukları denetleyen kamu otoritelerini ifade etmektedir (O'Donnell, 1994; Akt: Goetz ve Jenkins, 2002). Bu kamu otoriteleri; millet meclisi, yasama kurulları, mahkemeler, denetleme kurumları, seçimle ilgili komisyonlar, yolsuzluk karşıtı örgütler, insan hakları komisyonları, ombudsman (kamu denetçisi), merkez bankası gibi oluşumlardır (Schatcer, 2005, 231).

Yatay hesap verebilirliğin gerçekleşmesi için gerekli olan şartları, Samsun (2003) şu şekilde sıralamıştır:

1. Kanunlar: Kamuda çalışan asker, sivil, polis, siyasetçi, üst bürokratlar başta olmak üzere herkes göreve başladıkları zaman ve her yıl mal beyanında bulunmalıdır.
2. Yolsuzluk Karşıtı Örgütler: Bu örgütler, kamu örgütlerinde çalışanların mal beyanlarını denetleyecek, bilgisayar programcıları ve uzmanları, muhasebeciler, hukukçulardan oluşan tarafsız örgütlerdir.
3. Yargı Sistemi: Yatay hesap verebilirliğin diğer şartları gibi yargı da bağımsız olmalıdır.

Dikey hesap verebilirliği sağlayan şartlar ise şunlardır:

1. Seçimlere ilişkin hesap verebilirlik: Dikey hesap verebilirliğin gerçekleşmesi için bağımsız, adil, tarafsız, rekabetçi ve saydam bir seçim süreci gerekmektedir.
2. Bağımsız Medya Araçları: Bilginin serbest dolaşımı, yansızlık ve saydamlık sağlanması için tekelleşmiş medya yerine tarafsız medyaya ihtiyaç vardır.
3. Sivil toplum Örgütleri: İyi bir yönetim, insan haklarının bütün bireylere eşit dağılımı, anayasal değişiklikleri için yapılan tüm yasal çalışmalar, kamuda çalışan sivil, asker ve polisin faaliyetlerini izlemek için faaliyetlerde bulunabilir (Larry,1999: Akt; Samsun, 2003, 23).

Analitik bakış açısına göre hesap verebilirlik süreci normal olarak üç safhada gerçekleşmektedir. Birinci safha, bilgi safhasıdır. Bilgi safhası, bireyin kendi davranışı, performansı ve diğer önemli şeylerle ilgili yetki sahibine bilgi verir. İkinci safha, tartışma (Debate) safhasıdır. Birey, yetki veya güç sahibine kendi davranışlarının meşruluğu konusunda kanaat sahibi olması ve sorulduğunda ek bilgiler vermesi, gerektiğinde davranışlarından

dolayı gerekli meşru savunmayı yapabilmesidir. Üçüncü safha, sonuç safhasıdır. Yetki ve güç sahibi bireyin davranışları ile ilgili gerekli hüküm ve geçerli kullanılacak yaptırım kararlarını verebilmelidir. Bu yaptırımlar; hiyerarşik yaptırımlar, formal dolaylı veya gayri resmi yollarla da olabilir (Bovens ve Schillemans, 2008). Schacter (2001, 136) ise, bir hesap verebilirlik döngüsünün üç adımının olduğunu belirtmiştir:

1. Adım- Bilgi: Bir hesap verebilirlik örgütünün en temel girdisi bilgidir. Hesap verebilirlik örgütünün, kamuya ait herhangi bir örgütün hesap verebilirliği işlemini yürütürken bu adımın gelişmesi o örgütün faaliyetleri ile ilgili doğru ve zamanında bilgi edinmesine bağlıdır.

2. Adım – Eylem: Hesap verebilirlik örgütünün bilgiye ulaştıktan sonra bu bilgiye dayanarak ilk olarak bilginin analizi ve değerlendirmesini yapma, ikinci olarak da kamu örgütünün davranışlarının gerekçe ve açıklaması için yönetimden açıklamalar istemesi gerekir.

3. Adım - Cevap: Hesap verebilirlik örgütünün etkinliği, son olarak kamu örgütünden istenilen bilgilerin, zamanında ve gereksiz bilgiler ayıklanarak uygun cevabın verilmesine bağlıdır. Bu adımın gelişmesi, yönetimin cevap vermeye zorunlu hissetmesinin derecesine bağlıdır.

Hesap verebilirlik kamu, özel ve sivil toplum örgütleri olmak üzere üç sektörde ilgilidir. Özel sektör örgütleri ile iki şekilde ilgisi vardır: 1) Saygın ticaret, 2) Küresel yardım severlik, örgütler rekabette bu iki ölçüte göre davranırlar. Her üç sektörde yer alan örgütlerde hesap verebilirliği sağlamak için sorulan temel sorular, kim, kime niçin hesap vermelidir (Mulgan, 2002). Sivil toplum örgütlerinde ise hesap verebilirlik beş kategoride gerçekleşmektedir: 1) Açıklama beyannameleri ve raporlar, 2) performans tanımlamaları ve değerlendirmeler, 3) katılım, 4) kişisel düzenleme, 5) sosyal denetlemelerdir (Ebrahim, 2003).

Örgütün hesap verebilirliğinde en temel unsur bilgidir. Kamunun örgüt hakkında olumlu veya olumsuz düşüncesini doğru bilgi oluşturur. Doğru

bilgiye sahip olan örgüt, bu bilgiye dayalı olarak daha rahat hareket eder. En son aşamada örgüt bilgileri zamanında değerlendirerek, sonuçlarını ilgililere rahatlıkla sunabilecek aşamaya gelir.

### **Etkili Hesap Verebilirliğin Koşulları**

Kanada Sayıştay ve Hazine Sekreteryası (1998) etkili hesap verebilirliğin koşullarını aşağıdaki gibi sıralamıştır (Sayıştay, 2001a):

1. Roller ve sorumlulukların açık olması, bir örgütte hesap verebilirlik ilişkisi içinde olan gruplar veya bireylerin süreçler ve prosedürler içerisindeki rolleri ve sorumlulukları açık olmalıdır.
2. Performans beklentilerinin açık ve anlaşılır olması, örgütün hedefleri, beklentileri, beklenen başarılar, sınırlamalar gruplar ve bireyler için açık ve net olmalıdır.
3. Örgütün kapasitesi ve beklentileri arasında denge kurulması, örgütteki bireylerden ya da gruplardan beklenen performansla yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında yeterli bir ilişkinin olmaması, hesap verebilirliğin etkinliğinin sorgulanmasını sağlayacaktır. Bu nedenle örgüte sağlanan kaynaklarla ve beklenen performans sonuçları arasında dengeli bir ilişki kurulmalıdır.
4. Raporların güvenilir olması; bilgi, örgütteki bireylerin ya da grupların performanslarında nereden nereye ulaştıklarını ortaya koyabilmek için güvenilir ve zamanlı olmalıdır.
5. Raporların gözden geçirilmesi, düzeltme süreçlerinin rasyonel olması; hesap verebilirlikte örgütten beklentilerin ve mevcut durumun rehberliğinde nelerin başarılı olduğunu veya başarılmadığının ortaya konulması gerekmektedir.

Kanada Alberta Eyalet Sayıştay (1997) hesap verebilirliğin başarılı olması için aşağıdaki basamaklara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Sayıştay, 2001b, 2):

1. Hedeflerin ölçülebilir olarak belirlenmesi ve sorumlulukların saptanması,
2. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli planların oluşturulması,
3. İşin yapılması ve gelişim sürecinin izlenmesi,
4. Elde edilen sonuçların raporlanması,
5. Sonuçların değerlendirilmesi ve bu sonuçların geri bildirimini duyurulması.

Hesap verebilirlik sistemlerinde ölçülebilir hedefler belirlemek en temel basamağı oluşturmaktadır. Hesap verebilirlik sürecinin başarılı olması bir yerde, sürecin bitip tekrar başlaması için neyin ne kadar ve kim tarafından yapılacağıın belirlenmesi gerekmektedir.

### **Hesap Verebilirliğinin İlkeleri**

Örgütlerin hesap verebilirlik süreçlerini başlatıp devam ettirmeleri için örgütün var oluş amacı, kendi değer yapısı, kuralları, yasalar, kendi iç siyasası ve dış siyasalara göre aşağıda ilkelere uyması gereklidir (Sayıştay, 2001b, 5-10):

1. Hesap verebilirlik, yetkinin devredilmesi durumlarında gereklidir.
2. Hesap verebilirlik bilgisinin temel özellikleri;
  - a. Anlaşılabilirlik; bilgi kullanıcıları tarafından anlaşılır şekilde sunulur. Bilgi, örgüt performansı hakkında gerekli kanaati verecek yeterlikte olmalıdır.
  - b. Uygunluk; yapılacak değerlendirmelerin zamanlı ve bu değerlendirmeler sonucunda alınacak kararlar bakımından anlamlıdır.
  - c. Güvenilirlik; bilgi, tarafsız ve denetlenebilir olmalıdır. Aynı zamanda bilgi güvenilirlikte temsil ettiği örgütün hakkaniyetini gösterir.
  - d. Karşılaştırabilirlik; bilgiyi kullanan örgütler veya bireyler, yıllara göre ve benzer örgütler arasında karşılaştırama yapabilmelidir.

- e. Ekonomiklik; hesap verebilirlik bilgisinin bir maliyeti vardır. Bu maliyet bilginin yararlarından fazla olmamalıdır.
3. Hesap verebilirlik raporları, çıktılar hakkında yeterli bilgiyi sunmalıdır. Bunlar; faaliyet planları, finansal bilgiler, bütçe ve yıllık raporları kapsar. Yukarıdaki bilgilerin bilinmesi çıktıların gösterdikleri performansa değer biçmede önemlidir.
  4. Beklenen sonuçlar açık ve ölçülebilir olmalı; sonuçların bekleneni karşılayıp karşılamadığını bilmek maksadıyla beklenen performansın ölçüleri başlangıçta belirlenmelidir.
  5. Hesap verebilirlik raporları; çıktıların maliyet bilgilerini, çıktıların sonuçları ve etkileri ile ilgili bilgilerle ilişkilendirmelidir. Bir örgütün performansının değerlendirilmesinde temel soru çıktının performansının ekonomik olup olmadığıdır.
  6. Örgütün hesap verebilirlik raporları, örgütün bütün birimlerini kapsamalıdır.
  7. Planlar, hesap verebilirlik sürecinde kendilerine sorumluluk yüklenen kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Bu planlarda kimlerin ne iş yapacağı, maliyetleri, performans hedefleri, ulaşılması beklenen sonuçlar belirtilmelidir. Sorumluluğu veren otorite planları onaylamalıdır. Hesap verebilirlik sürecinin ilk aşaması beklenen hedeflere ve sonuçlara nasıl ulaşılacağıın planlanmasıdır.
  8. Hesap verebilirlik raporları kamuoyuna açık olmalıdır.
  9. Yayımlanan performans bilgileri denetlenmelidir.
  10. Hesap verebilirlik süreci yassallaştırılmalıdır.

Ayrıca, Küresel Kalkınma Araştırma Merkezi (GDRC) hesap verebilirlik kavramının dört ilkesine özellikle vurgu yapmıştır (Akt: Samsun, 2003, 19-20):

1. Sorumluluk ve yetkilerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi. Yetki verilen bireye aşağıdaki konular hakkında bilgi verilmelidir.
  - a. Program sonuçları, insani ve mali kaynakların dağılımı,



- b. Programın ve kaynakların nasıl izlenip değerlendirildiği,
  - c. Verilen yetkilerin sınırları,
  - d. Örgütsel değerler, kurallar, düzenlemeler, politikalar ve oluşturulan davranış standartları.
2. Rehberlik ve gerekli desteğin sağlanması
- a. Yönetime ve otoriteye ilişkin yeterli, düzenli ve zamanında bilgi,
  - b. Eğitim ve sürekli gelişme,
  - c. Kıdemli yöneticilere ulaşma,
  - d. İnsan kaynakları ve mali uzmanlardan gerekli profesyonel bilgileri almak.
3. Verilen sorumluluğun ve yetkinin izlenip değerlendirilmesi. Başlangıçta belirlenen standartlar ve hedeflere göre tarafsız bir şekilde karşılaştırılması.
- a. Programların düzenlenmesi, ekonomikliği ve kalitesi,
  - b. İnsani ve mali kaynakların yönetilmesi,
  - c. Yetkinin oranında karar alma, yetkiyi aşmama,
  - d. Örgütün kuralları, değerleri, siyasiliği ve davranış standartları ile uyum.
4. Verilen yetki ve iş için gerekli eylemde bulunma
- a. Mükemmeliyet,
  - b. Memnun edici performans,
  - c. Dikkatsizlik ve umursamazlık sonucunda yetkinin kullanımında yetersiz duruma düşme,
  - d. Örgütün kuralları, siyasası düzenlemeleri kasıtlı olarak reddedilmesi sonucu yetki ve sorumluluğun kabul edilemeyecek şekilde kullanılması yetkinin aşılması karar alınması.

Yukarıdaki farklı şekillerde betimlenen hesap verebilirlik ilkelerine göre, hesap verebilirlik bir örgütün yasaların belirlediği çerçevelere ilişkin olarak kendisini bir bütün olarak ortaya koyabilmesidir. Bir örgütün hesap verebilirlik ilkeleri belirlenirken önemli olan kendi değerleri, hedefleri, siyaseti doğrultusunda davranış ve performans standartlarını gerçekleştirirken, bu durumu raporlar halinde yayımlayıp kamuoyunu haberdar etmesidir.

### **Hesap Verebilirliğin Boyutları**

Sosyal ve Etik Hesap Verme Yükümlülük Enstitüsü (AA1000 framework, 1999) tarafından hesap verebilirlik ve boyutları saydamlık, duyarlılık ve uyma olarak sıralanmıştır. Örgütün hesap vermesinde saydamlık; örgütün çalışanlarıyla, paydaşlarıyla, müşterileriyle, iş ortaklarıyla, destekleyicileriyle, rakipleriyle, devlet ve kurallarla, seçmenlerle, sivil toplum örgütleriyle, baskı gruplarıyla, yerel ve uluslararası topluluklarla ilişkilerinde yasal konularla ilgili hesap verme görevi; duyarlılık; ihmalkârlıklar ve davranışları için örgütün sorumluluğu ile ilgili performansının, amaçlarının, karar süreçlerinin geliştirilmesi için kullanılması; uyma ise, yasal gerekliliklere uyma görevi ile ilgili performans, politika raporları, örgütsel politikalara saygı ve görevlerde standartları kabul etmedir (AA1000 framework, 1999).

Koppell (2005) hesap verebilirliğin boyutlarını şöyle sınıflandırmıştır. Bunlar, Saydamlık (Transparency), Sorumluluk/Yükümlülük (Liability), Sorumluluk (Responsibility), Kontrol edilebilirlik (Controllability) ve Cevap verebilirliktir (Responsiveness). Koppell'in bu sınıflandırmasını, Bovens ve Schillemans (2008) hesap verebilirliğin beş farklı anlamı olarak yorumlamıştır. Cendon (2002), sorumluluğu, güç, hesap verebilirlik, yükümlülük ekseninde temellendirmiştir. Mulgan (2000) ise hesap verebilirliği temel anlamda dış kontrol ve sorumluluk olarak nitelendirmiştir. Mulgan, hesap verebilirliği sorumluluk kavramı üzerine temellendirmiştir. Dubnick ise sorumluluğu hesap verebilirliğin bir iç parçası olarak görmüştür (Erkkila, 2007). Hesap verebilirliğin; açıklık, saydamlık ve sorumlulukla aynı anlamda kullanıldığı

durumlar bulunmaktadır. Fransızcada, İspanyolcada, Portekizcede, Almanca ve Flamancada sorumluluk ve hesap verebilirlik anlamsal olarak birbirlerinden ayrılmazlar ancak anlamsal olarak birbirlerini tam olarak karşılamazlar (Bovens, 2007).

Aşağıda, yukarıda verilen sınıflandırmalarda sözü edilen başlıca hesap verebilirlik boyutları karşılaştırılmaktadır:

**Saydamlık (Transparency):** Saydamlık, hesap verebilirliğin tam karşılığıdır. Hesap verebilen bürokrat ve örgüt, eylemlerinin sebebinin açıklanmalıdır. Sonuçta hesap verebilir bir örgüt hatalarını karartmamalıdır. Örgütsel performansa ulaşmada en önemli araç olarak saydamlık, hesap verebilirliğin tüm diğer boyutları ile anahtar bir gereksinim, kritik bir araçtır. Aynı zamanda kendisi de sondur. Uygulamada saydamlık, bürokratların düzenli eleştirisi ve sorgulamanın öznesi olmasını gerektirir. İddia edilen yanlışlar ya da algılanan hatalar araştırılmalı ve açıklanmalıdır (Koppell, 2005, 96). Saydamlık, toplum ile kamunun öğrenme ve bilme hakkı ile örgütün saklama hakkının kesişme noktasında bulunmaktadır (Borgia, 2005 Akt: Arsoy, 2008). Özel sektör örgütleri ve bireylerin etkili karar almaları için devlette saydamlık sağlanması gerekmektedir. Çünkü yürütülen politikalar, koyulan kurallar ile denetim yapmak idarelerin ve yönetimlerin siyasi ve idari saydamlığı sağlamaları ile yolsuzlukları azaltacak ve önüne geçecektir (Kuzey, 2003). Kısaca saydamlık en basit anlamı ile görülebilirlik ve hissedilebilirliktir. Böyle bir durumda her hangi bir gizem ya da sır aranmaz.

**Sorumluluk/Yükümlülük (Liability):** Hesap verebilirliğin bazı tasavvurları, bireylerin ve örgütlerin performansa bağlı olan sonuçlarla yüzleşmelerini gerektirir. Bu görüş, sorumluluğu saydamlığa bağlamaktadır. Bu görüşte, bireyler ve örgütler, eylemlerinden sorumlu olmalı, yanlış hareketlerinde ceza görmeli ve başarılarında ödüllendirilmelidirler. Hesap verebilirliğin bir parçası olarak sorumluluğun en önemli prensibi, yeterince

açıklanmamış, yanlışların ve kötü performansın hesap verebilirliği teşkil etmediğidir (Koppell, 2005, 96).

**Sorumluluk (Responsibility):** Sorumlulukla ilgili yapılan değerlendirmeler her ne kadar belirli sınırlılıklar gerektirse de ülkeler, yönetimler, anlayışlara göre farklılıklar ve benzerlikler içerebilir. Bürokratların kontrol edilebilirlik anlamında mesuliyetleri, yöneticilerin kurallarıyla sınırlandırılmıştır. Buna alternatif olarak, bürokrat ve örgütler, kanunlar, kurallar ve normlarla da sınırlandırılabilir. Hesap verebilirliğin bu boyutları, sorumlulukla etiketlenmiştir. Sorumluluk; kanun koyucular tarafından belirlenmemiş olan davranış ve performans standartlarının iç standartlarını ilgilendirebilir (Koppell, 2005, 97). Mulgan (2000a) sorumluluk ve hesap verebilirlik ilişkisinde, hesap verebilirliğin dışsal bir boyut sorumluluğun ise içsel bir boyut olarak algılanması gerektiği üzerinde durmuştur. Sorumluluk X' in Y için hesap vermesidir. Sorumluluk ahlaki yaptırımların içselleştirilmesidir. Hesap verebilirlik ve sorumluluk birbirinden farklıdır. Hesap verebilirlik yargıya tabi olmak ya da sorumlu tutulacak olmak demektir. Hesap verebilirliğin odak noktası bir dış standarda uygun davranmaktır. Sorumluluk ise ahlaki kısıtlamalara ve emellere karşı bir adanmışlığa sahiptir (Seiznick, 1992, Akt; Behn, 2001/2003). Kogan (1986) hesap verebilirlik ve sorumluluk arasındaki ayrımın etik ve yasal zorunluluklarının tezatlarını vurgulamıştır. Hesap verebilirlik bireyi ya da örgütü eylemlerinden dolayı hesap vermeye çağıran bir kurumsal otoriteyi gerektirir (Akt: Bush, 1994, 314). Eliot ve diğerleri (1979) ise sorumluluk kavramını özerk profesyoneller ile değiştirir (Akt: Bush, 1994, 314).

**Kontrol Edilebilirlik (Controllability):** Kontrol edilebilirlik hesap verebilirliğin; saydamlık, sorumluluk, yükümlülük gibi üç sabit boyutunun üzerinde yapılır. Hesap verebilirliğin baskın algısı, "kontrol" çevresinde döner. Eğer X, Y'nin davranışını teşvik ederse X'in Y'yi kontrol ettiği söylenir ve Y, X'e hesap verebilirdir (Koppell, 2005, 97). Mulgan (2000a) hesap verebilirlik ve kontrol arasındaki ilişkiyi tanımlarken bu iki terimin birbirleri ile

bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Çünkü hesap verebilirlik kontrolün temel mekanizmasıdır. O'na göre hesap verebilirlik kimi zamanlarda direkt birebir kontrol olarak da adlandırılabilir.

**Cevap Verebilirlik (Responsiveness):** Hiyerarşik kontrol edilebilirlik yaklaşımına diğer bir alternatif, yatay kontrol edilebilirliktir. Cevap verme, örgütün ihtiyaçlarının doğrudan yönetmeye olan ilgisi ve örgütün üyeleri veya müşterilerinin isteklerini, seçilmiş yöneticilerin kurallarından ayırt etmesi için kullanılmıştır. Hesap verebilirliğin bu parçası müşteri odaklı yaklaşımda vurgulanmıştır. “Cevap verme”, yukarıda kontrol edilebilirlik olarak tanımlanan hesap verebilirliği ifade etmek için kullanılmıştır. Cevap verme, hesap verebilirliği yukarıya doğru olmaktan çok dışarıya doğru çevirir (Koppell, 2005, 98).

Cevap verme kavramının en az iki yorumu vardır: İlki hizmet verilen insanların isteklerine, diğeri ise ihtiyaçlarına odaklanır. Örgüt, isteklere farklı yollardan cevap verebilir. Bireylerin tercihlerini belirlemek için anket yapabilir, odaklanan grupların ihtiyaçlarını karşılayabilir, ilgili grupları organize eder, etkilenen kitlelerin tercihlerini bir araya getirir ve tercüman olma görevi görür (Koppell, 2005). Mulgan (2000a) hesap verebilirlik ve cevap verebilirlik arasındaki ilişkiyi tanımlarken kontrolün dışsal baskının zorlayıcı rolüne vurgu yaparken, cevap verebilirliğin insanların önceliklerine bağlı olarak örgütleri oluşturmaya odaklandığını belirtmiştir. Mulgan (2000a), cevap verebilirliğin gündemdeki taleplerle şekillenmiş genel ve geniş kamusal hizmetlere dikkat çektiğini belirtmiştir. Sorumlulukta cevap verebilme davranışı örgütleri ve bireyleri hesap verebilme olgusuna ulaştıracaktır (Baydar, 2004, 43).

**Diyalog:** Mulgan (2000a) hesap verebilirlik ve diyalog arasındaki ilişkiyi açıklarken demokrasinin önemli bir parçası olan kamusal diyalogun, kurumsal boyuttan ziyade hesap verebilirliğe vurgu yapan bir dil olması gerektiğini

belirtmiştir. Ayrıca, diyalog diyalektik bir etkinlik olarak görülmektedir. Kamusal diyalog topluma ilgili istendik demokratik prensipler çerçevesinde açık tartışmayı içermelidir.

### **Hesap Verebilirlik Çeşitleri**

Hesap verebilirlik türlerini Adams ve Hill (2006) “bürokratik, yasal, siyasal, yönetsel mali ve etik hesap verme” boyutları olarak incelemiştir. *Bürokratik hesap verme*, ast ve üst arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. *Yasal hesap verebilirlik*, siyasa yapanları ve uygulayanları ayırt eden gözetim olarak bilinirken *Siyasal hesap verebilirlik*, seçmen arasındaki ilişkiye yol gösteren milletvekili ve seçimlere güvenmektir. *Etik hesap verme*, bireyler ve gruplar arasındaki ya da bireyler arasındaki ilişkiye yoğunlaşmaktadır (Adams ve Hill, 2006).

Felsefenin alt dalı olarak etik; nasıl yaşamalıyım, iyi nedir, kötü nedir gibi sorulara cevaplar arar. Felsefenin bütünsel bakışı çerçevesinde bu sorular, tüm insani eylem alanlarını, siyasal olanları da kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu açıdan, birey ile dâhil olduğu oluşumlar (toplum, topluluk, dernek, ev, işyeri...) arasındaki ilişkide ortaya çıkan siyaset de, bireyin içinde olduğu bir eylem olması nedeniyle, etik ile iç içedir. Günümüz siyasal alanında, önemli görülen konuların başında sayabileceğimiz yabancılaşma, siyasetten soğuma, kamusal alanın daralması gibi konuların hepsi modern etik anlayışla bağlantılıdır. Modern yaşamın içeriğinde zıtlıklar iç içe geçmiştir. Bireyselleşme, beraberinde etik çoğullaşmayı getirmiş ve bu çoğulluk, ekonomiden siyasete, toplumsal yaşamdan zihniyete kadar birçok alanda kriz olarak kendini göstermiştir. Etik hesap verebilirlik "örgüt ve toplum çıkarlarını bireysel çıkarların önünde tutmak, mali bakımdan başkalarına bağımlı kılacak eylemlerden kaçınmak, tarafsız olmak, hesap verebilir olmak,

saydamlık, açıklık, dürüstlük ve bu ilkeleri davranışlarla yaşamın temel parçası haline getirmektir. ” şeklinde tanımlanabilir (Bishop ve diğerleri, 2003; Akt: Yüksel, 2005). Örgütlerde etik hesap verebilirliğin denetlenmesi için, sosyal denetim sistemi kabul edilir. Burada üç ayrı yöntemden biri kullanılır: 1) Tanımlayıcı ya da süreç denetimi; 2) çabaların denetimi, 3) performans denetimidir. Bu yöntemlerin hepsi örgütün etkinliklerini raporlama, yayımlama ve kontrol amaçlı kullanılır (Raelin, 1999).

Hesap verebilirlik üzerinde bilimsel bir araştırma sonucu yayımlayan Cendon (2002) bu konuyu tablolastırarak somutlaştırmıştır. Tablonun incelenmesi yatay ve dikey olarak gözden geçirildiğinde kavram daha net olarak anlaşılabilir. Cendon (2002) hesap verebilirliği, siyasal, yönetsel, profesyonel, demokratik hesap verebilirlik olarak ayırmış, politik ve yönetsel hesap verebilirliğin yatay ve dikey yönlü olmak üzere iki yönlü olduğunu belirtmiştir. Cendon’un hesap verebilirlik sınıflaması aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelgede görüldüğü gibi Cendon (2002) hesap verebilirliğin tüm boyutlarında içsel ve dışsal hesap verebilirlik ayrımı yapmıştır. Örgütler çalışmaları ile ilgili olarak iki tür hesap verirler. İçsel hesap verebilirlik, örgütün mesleki, kişisel, nesnel olarak kendi içerisinde hesap verebilmesidir (Mulgan, 2000). Dışsal hesap verebilirlik ise örgütün dış paydaşlarına ve kamuya hesap verebilmesidir. İçsel ve dışsal hesap verebilirlik çizgisi birlikte belirsiz ve yapışık olarak gider (Mulgan, 2000). Hesap verebilirlik mekanizması olarak örgütün kültürü, değerleri ve etiği önemlidir. Meslektaş denetimi, uzman denetimi ile hesap verilir (Erikkıla, 2007).

Çizelge1. Hesap Verebilirlik Çeşitleri ve Özellikleri

	<b>Siyasal Hesap verebilirlik</b>	<b>Yönetimsel Hesap Verebilirlik</b>	<b>Profesyonel Hesap Verebilirlik</b>	<b>Demokratik Hesap Verebilirlik</b>
<b>Temel Çalışma İlkesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hükümetin benimsediği siyasi ve programı izleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yasal olarak koyulan kural ve prosedürlere tam uyarak çalışma,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İşin pratiği ve teknik kurallarına tam uyarak çalışma,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toplumun bütünü veya sosyal grupların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak çalışma</li> </ul>
<b>İçsel Hesap Verebilirlik “Kime”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Üst siyasi yetkiliye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Üst siyasi yetkiliye,</li> <li>Üst yönetimle ilgili organ ve yetkiye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Üst profesyonel organ veya yetkiliye (Teknik değerlendirme)</li> <li>Üst yönetimle ilgili organ veya yetkiye (Yönetimsel değerlendirme)</li> </ul>	
<b>Dışsal Hesap Verebilirlik “Kime”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parlamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kontrol ve denetimin dışsal organları,</li> <li>Temel olarak vatandaşlar,</li> <li>Adalet mahkemeleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kontrol ve denetimin dışsal organları (teknik veya yönetimsel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal gruplar</li> <li>Toplumun bütünü</li> </ul>
<b>Ana Konu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili performans sonuçları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili aktiviteler tarafından takip edilen prosedür ve kurallara uyma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesyonel kuralların ve pratiklerin takibi</li> <li>Profesyonel performans sonuçları,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili performans sonuçları</li> </ul>
<b>Kriter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siyasi Kriterler,</li> <li>Teknik veya objektif kriterler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resmi Kriterler: Koyulan prosedür ve kurallara uyma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesyonel Kriterler: İşin koyulan pratik ve kurallarına uyma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili performansın sosyal etkileri</li> </ul>
<b>Mekanizmalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları (İçsel sorumluluk)</li> <li>Parlamentosunun kontrol mekanizmaları (Dışsal sorumluluk),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları,</li> <li>Dışsal denetim ve kontrol mekanizmaları,</li> <li>Yönetimsel iddialar,</li> <li>Yargısal prosedürler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçsel denetim ve kontrol mekanizmaları (teknik veya yönetimle ilgili)</li> <li>Dışsal denetim ve kontrol mekanizmaları (teknik veya yönetimle ilgili)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vatandaşların katılım mekanizmaları,</li> <li>Kamuoyu ve medyanın ifade araçları,</li> </ul>
<b>Sonuçlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siyasi eleştiri veya takdir</li> <li>İstifa ya da görevden çıkarma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili aktivitelerin revizyonu,</li> <li>Görevliye ceza veya takdir</li> <li>Vatandaş tazmin etmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Görevlendirilen kişiyi cezalandırma veya takdir etme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimle ilgili çalışmaların benimsenmesi,</li> <li>Yönetimle ilgili kararların revize edilmesi,</li> <li>Yönetimle ilgili performansın demokratik meşrulaştırılması</li> </ul>

*Kaynak: Cendon, A. B. (2002). Accountability and Public Administration Concepts, Dimensions, Developments, 22–61. <http://unpan1.Un.org./intrdoc/groups/public/documents/unpann006506.pdf> Erişim tarihi: 12.07.2010.*



Bovens (2006, 22), hesap verebilirlik ilişkisine göre sınıflandırmayı dört boyutta yapmıştır:

1. Topluluğun doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik
  - a. Siyasal hesap verebilirlik
  - b. Yasal hesap verebilirlik
  - c. Yönetmel hesap verebilirlik
  - d. Profesyonel hesap verebilirlik
  - e. Sosyal hesap verebilirlik
2. Aktörün doğasına dayalı olarak
  - a. Örgütsel hesap verebilirlik
  - b. Hiyerarşik hesap verebilirlik
  - c. Toplu hesap verebilirlik
  - d. Bireysel hesap verebilirlik
3. Davranışın doğasına dayalı olarak
  - a. Finansal hesap verebilirlik
  - b. Kural (Prosedürel) hesap verebilirliği
  - c. Sonuç hesap verebilirliği
4. Yükümlülüğün doğasına dayalı olarak
  - a. Dikey hesap verebilirlik
  - b. Çaprazlama (diyagonal) olarak hesap verebilirlik
  - c. Yatay hesap verebilirlik

Görüldüğü gibi Bovens (2006)'in sınıflandırması hesap verebilirlik çeşitlerinin sınıflandırmasında en geniş sınıflandırmalardan birisidir.

### **Hesap Verebilirlikte Paradokslar**

Bovens, (2005) pek çok hesap verebilirlik ikilemi/çıkıma ya da paradoksunu işaret eder. Hesap verebilirlik ve etkili performans arasında içsel ve kalıcı bir gerilim vardır. Zira hesap verebilirlik düzenlemelerinin işlevlerinin her biri, çok fazla gayretle izlenirse, kolaylıkla işlevsizleşebilir. Sert demokratik kontrol; girişimciliği azaltarak, örgütleri ve bu örgütleri oluşturan birimleri, kurumları ve çalışanlarını rol takıntılı bürokratlar yapar.

Kural takıntılı örgütler haydutları cesurlaştırır, çekingenleri ürkütür, doğruluk ve bozulma kontrolünde yapılan aşırı vurgu, toplumsal örgütlerin etkisine mani olur. Çok fazla hesap verebilirlik ve saydamlık vurgusu gelişen performans yerine yetersiz kararları getirir. Sonuç olarak, mahkeme enstitüleri, gerçek komisyonları ve parlamenter sorgular, bağışlamak yerine günah keçiliğini getirir.

Günah keçiliği, başarısızlık veya hata durumunda sorumluluğun bir kişiye yüklenmesidir. O kişi kamuoyuna tanıtılıp, görevine son verilir veya sürgün edilir (Thompson Akt; Behn, 2001/2003). Hesap verebilirliğin başka bir çıkmazı ise; inisiyatif olmadan, hesap verebilirliğin olmasının imkânsızlığıdır. Örgütteki politik üstler ve üst yöneticiler, örgütün yönetimi ile ilgili konularda kendi alt kademelerinde çalışanlara yetkilerinin bir kısmını ve inisiyatiflerini devretmezlerse, yapılan her işlemin kendilerine sorulmalarını isterlerse aslında o kişilerden hesap da soramazlar. Bir örgüt ya da birey karar alma, seçim yapma konularında yeterince bağımsız veya özerk hareket edemiyorsa aslında o örgüt ve bireyden hesap sorulamaz (Behn, 2001/2003).

Behn (2001/2003) hesap verebilirlikle ilgili diğer çıkmazları şu şekilde sıralamıştır: Hesap verebilirliğin demokratik tarafı, mali hesap verebilirliğe ve adaletin dağıtılmasına çok fazla vurgu yaparken, performansa yeterince önem vermemektedir. Kurallara fazlaca vurgu yapılması sonuçlara gereken önemin verilmesini engelleyebilir. Rekabete çok fazla vurgu yapılırsa işbirliği gözden kaçırılabilir.

Eliot ve diğerleri (1979) özerklik ve sorumluluğun kavramsallaştırma olarak bir meslek bağlamında bağıntılı olduğunu öne sürer. İnsanlar ancak seçenekler arasında karar verme özgürlüğüne sahipseler eylemlerinden dolayı sorumlu tutulabilirler ve sorumluluk sadece özerk davranabilenlere atfedilecek bir şeydir (Akt: Bush, 1994, 314). Edwards (1991) ise özerklik ve hesap verme kavramlarının iç içe geçmiş olduklarını ve ikisi arasında bir denge olması gerektiğini öne sürer. Özerklik insan potansiyelini ortaya

çıkartırken hesap verme de kontrolü yönlendirmektedir (Akt: Bush, 1994, 314). Hesap verebilirlikte paradokslar olabilir önemli olan bu paradoksların farkında olarak sorun haline getirmeden hesap verebilirlik mekanizmasını oluşturmaktır.

### **Hesap Verebilirlik Üzerindeki Baskılar**

Örgütte demokratik hesap verebilirliği oluştururken dört önemli soruya cevap bulunmalıdır. Bunlar (Behn, 2001/2003):

1. Hangi sonuçlara ulaşılacağına kim karar verecek? Mali konularda, hakkaniyet ve performans konusunda hesap sorabilmek için belirli standartların olması gerekmektedir. Sorun bu standartları kimin belirleyeceğidir.
2. Hedeflere ulaşmaktan kim sorumlu tutulacak? Geleneksel örgütsel hesap verebilirliğe göre bir örgüt bir siyasadandan ya da bir siyasa için bir örgütün sorumlu olduğu varsayımından yola çıkar.
3. Hesap sorma yöntemlerini uygulamaktan kim nasıl sorumludur? Geleneksel yönetime göre bu sorunun cevabı açıktır. Seçilmiş görevliler ve vatandaşlar sorumluluk sahibidir. Hesap verebilirlik hiyerarşik bir şekilde devam eder.
4. Hesap verebilirlik süreci nasıl işleyecek? Bu sorunun cevabı geleneksel yönetim anlayışına göre açıktır. Seçilmişler oluşturdukları siyasaların uygulanmasını denetlemekle sorumludurlar. Bu durum karışıklık yaratabilir. Kimin hangi görevi yapacağı belli değildir.

Kanada Sayıştay ve Hazine Sekreteryası (1998) hesap verebilirlik üzerindeki baskıları aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akt: Sayıştay, 2001a):

1. Üst yönetimdeki bireylerin sorumluluklarını alt konumdakilere yeteri kadar aktardığı veya hiç aktarmadığı ancak her iki tarafın da sonuçlarla ilgili karar verebilme sorumluluğunu kabul ettiği hallerde merkezi ve yerel yönetimler arasında hiyerarşik olmayan ilişkiler ortaya çıkmaktadır.

2. Yönetimde dürüstlikle ilgili korkuların artması buna ek olarak kamu örgütlerinde sonuç ve performans odaklı yönetimlere daha fazla ağırlık verilmesinin istenmesi.
3. Sonuç ve performans odaklı yönetim sonucunda kamu örgütlerine, yöneticilerine esneklik ve özerklik sağlanmasının istenmesi.
4. Kamu örgütlerinde hesap verebilirlik için saydamlık sağlanmasının istenmesi.

Örgütlerin yönetim yapısından veya anlayışından kaynaklanan bazı sorunlar hesap verebilirliğin önündeki engeller olarak kabul edilebilir. Bunlar (Caiden, 1989 Akt: Balcı, 2008,165):

1. Siyasacıların yetersizliği sonucunda kendi bürokratlarını kontrol edememeleri.
2. Örgütte çalışanların yolsuzluklara karışmaları, örgütün kaynaklarını kendi çıkarları için kullanırken hesap verebilirliği dikkate almamaları.
3. Hizmet verenlerin, hizmet alanlara saygı duymamaları hizmet alanların şikâyetlerini dikkate almamaları.
4. Otoritenin korunması için verimsiz ve gereksiz harcamalara dayalı, bürokratik yetersizliğe ses çıkarılmaması, tüm bunların önlenmesi için de bireysel performans ve hesap verebilirlik gündeme getirilebilir.
5. Bazı örgüt çalışanları bürokrasiyi kullanarak yaptıklarını örtbas edebilirler. Kurallara sıkı sıkıya bağlılık bazı hizmet alımlarının zamanında yerine getirilmesini yavaşlatabilmektedir.

### **Türkiye’ de Hesap Verebilirlik Çalışmaları**

“Yolsuzlukların Sebeplerinin, Sosyal ve Ekonomik Boyutlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu Çerçevesinde” Türkiye’de kamu yönetiminin “bilgi sunma görevi” ile yönetilenlerin “bilgi edinme özgürlüğü” açık ve net bir biçimde düzenlenmediğinden, kamu ve özel örgütlerle yapılan

tüm işlemlerde, işleyişte, sözleşme ve atamalarda saydamlık eksik kalmakta ve vatandaşlara gerekli olan bilgi aktarımı yapılmamaktadır. Raporda hesap verebilirlik konusunda Türkiye’de durumun ne olduğu ve nelerin yapılması gerektiğine ilişkin saptamalar yer almaktadır. Ülkemizde hesap verebilirlik mekanizmaları, süreçleri yeteri kadar açık ve net biçimde tanımlanmadığından, kamu yönetiminde hesap verebilirlik yeteri kadar etkin değildir (Polat, 2003).

Türkiye’de de hesap verebilirlikle ilgili birtakım yasalar ve yönetmelikler çıkarılmıştır. Bunlar arasında “5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” önemli bir yer tutmaktadır. Kanunun amacı, kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesidir. Bu Kanunda yazılı görevleri yerine getirmek üzere Başbakanlık bünyesinde “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” kurulmuştur.

Yukarıdaki kanun gereğince Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun görevi, kamuda çalışanların etik davranış ilkelerine göre davranışları açısından uygulamayı gözetmek ve bu ilkelere uyulmaması hallerinde başvuru üzerine gerekli inceleme ve araştırmalar yapmaktır. Kurul, bu görevini yerine getirirken etik ilkeler yanında kaynak kullanımı yönünden yönetsel ve mali boyutları da göz önünde bulundurarak hesap verebilirlik düzenlemeleri üzerinde de durmak zorundadır (Kesim, 2005). Hesap verebilirlik kapsamında çıkarılan önemli kanunlardan biri de “4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu’dur”. Kanun, herkesin, Kanun ve Yönetmelikte belirlenen esas ve usuller çerçevesinde bilgi edinme hakkına sahip olduğu (Madde 5) esasına dayanmaktadır. Bilgiye erişim ve bilgi edinme hakkını Boyle (2001) hesap verebilirliğin vatandaş boyutu olarak yorumlamıştır.

## Eğitimde Hesap Verebilirlik

1970'in sonlarında şirket liderleri, resmi yetkililer ve eğitimciler gelecekle ilgili iddialarda bulunmuşlardır. Bu iddiaları aşağıdaki gibi betimlemek mümkündür (Kerns ve Doyle, 1998; Marshall ve Tucker, 1992; Reich, 1991; Thurow, 1992; Toch, 1991 Akt: Cuban, 2004, 2):

- Aşırı okul bürokrasisi ve hesap verme yükümlülüğünün eksikliği akademik standartları düşürmekte, fen ve matematik alanlarında sıkı öğretim zayıflamakta, özellikle kırsal kesimlerdeki mezun öğrencilerin bilgi temelli iş yerlerinin yetenek taleplerine uymamasına neden olmaktadır.
- Öğretmen ile yöneticiler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi ve yeteneklerin uyumsuzluklarını sona erdirme konusunda bilgi sahibidirler fakat profesyonel istekten yoksundurlar.
- Etkili yönetim, yüksek akademik standartlar, okullar arası artan yarışmalar ile açık teşvikler ve cezalar, profesyonelleri akademik başarıları yükseltmek açısından güdüler.

Sosyal bilimciler, eğitimi bireyle açıklarlar. Dewey, eğitimi toplumda daha iyi bir statüye geçebilmek için bir araç olarak görmektedir. Fakat diğer liberaller ya doğrudan ya da işlevsel olarak toplumun yararına olduğu görüşünde birleşmektedirler (Oktik, 2002, 198).

Neo-liberalizm sürekli olarak bireylerin bir teşebbüste, etkinlikte bulunmasını nitel ve nicel verilerin göstergeleri ile kanıtlamasını ister (Olsen, 1996 Akt: Apple, 2002, 36). Neo-liberal reformlar okullar ve okullaşma seçeneklerinin artırılmasında velilere çeşitli öneriler getirmiştir. Velilerin uygun eğitim için okulları seçmeye ikna edilmesi bu önerilerden birisidir. Dolayısıyla "etkili yönetim" için hem öğrencileri hem de sponsorluğu okullara çekme çabası giderek önemli olmaktadır (Smyth, 1993; Akt: Strachan, 2004). Hesap verebilirlik karşıtlarının savdukları temel tezi Apple (1995, 2002) hesap verebilirlikle ilgili düşüncelerinde net olarak belirtmiştir. Eğitim sisteminde bireylerin eğitime erişimi ve sürecin sonundaki eşitsizliğin

azaltılması görevi devletin sosyal boyutunu oluşturmaktadır. Devlet, bu görevi başaramayınca başarısızlığının nedenini kendi üzerinden okullara, ailelere, çocuklara atma yönünde bir politika izlemeye başlamıştır. Neo-liberal hesap verebilirlik ve profesyonel hesap verebilirliğin karşılaştırılması çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. Hesap Verebilirliğin Profesyonel ve Neo-Liberal Çağı

	Profesyonellik çağı		Noe-liberal çağ		
	Profesyonel hesap verebilirlik	Tüketici hesap verebilirliği	Sözleşme hesap verebilirliği	Performans hesap verebilirliği	Kurumsal hesap verebilirlik
<b>UYGULAMA Niçin ( hesap verebilirliğin amacı)</b>	• Müşteri ihtiyacı	• Tüketicie cevap verebilirliği kuvvetlendir mek	• Hizmet etkililiğini kuvvetlendir mek	• Ürünün Kalitesini kuvvetlendirmek	• Yapı ve alt yapıyı Kontrol
Kim (cevap verebilirliğin ilişkileri)	• Okullar LEA 'ya	• LEA /okullar velilere	• Okullar anlaşmalı tarafa	• Okullar ulusal rehberlere	• Okullar özel kurumlara
Ne için hesap verilebilir	• Öğrenci süreci	• Seçenek hakkının boyutu	• Değerler • Etkililik	• Standartlar	• Sermaye
Nasıl: Hesap verebilirliğin kuralları • Kriter • Veri	• Profesyonel adalet • Uzman bilgisi • İçsel raporlar	• Pazar Rekabeti • Müşteri Seçimi • Kamu verisi(Sınav sonuçları)	• Rekabetçi ihale • Teknik Etkililik • Maddi Değerler	• Kamu Denetim • Ulusal standartlar • Amaç • Test puanları • Sıralama tablosu	• İş Planı • Karlılık • Sermaye kazanımı
<b>YAPI Örgüt</b>	• İdari hiyerarşi	• Uygulanan piyasa	• Müşteri Anlaşmalı taraf	• OFSTED (Eğitim Standartları Bürosu)	• Kamu Özel Ortaklık
Güç	• LEA	• Eyalet • Tüketici	• Sözleşme yapan taraf veya kişi	• Eyalet	• Özel sektör
Kontrol yeri/Güven	• Seçmen • Değişimi	• Düzenleme ler/ çıkış	• Sözleşme	• Gözetim/ Düzenlemeler	• Sermaye
<b>KÜLTÜREL Kod Baskın Söylem; Bilgi talepleri</b>	• Uzman bilginin otoritesi	• Hesaplanabilir / araçsal mantıklılığın otoritesi			
		• Bireysel tahakküm • Göreceli Mukayeseli avantaj	• Girdi /süreç, Teknik bilgi	• Çıktı, Katma değer, Teknik rasyonellik	Artandeger/ Kar

*Kaynak:* Ranson, S, (2003). Public Accountability in the Age of Neo-liberal Governance, *Journal of Education Policy*, 5 (18), 459–480. LEA: Yerel Eğitim Otoriteleri, OFSTED: Eğitim Standartları Bürosu

Çizelge 2’de görüldüğü gibi neo-liberal çağda hesap verebilirlik, standartlar ve bu standartlara bağlı olarak testler, testlerin sonucunda ailelere seçim hakkını getirmiştir. Formal yüksek sınavlardaki sınav geçme oranları, reklam olarak kullanılmaktadır. Çünkü “etkili yönetim” nedeniyle bazı okullar öğretim ve öğrenme alanındaki gelişmeden çok kamu önündeki imajlarını geliştirmeye dikkat etmeye başlamışlardır (Wylie 1995 Akt: Strachan, 2004).

Günümüzde devletler, hesap verebilirliği kendi örgütlerinin yapılarına yerleştirmek zorundadırlar. Çünkü ilk olarak devlet eğitimi çoğulcu ve demokratik toplum için önemli bir roldür. Devlet eğitim sistemi tüm ulusların çocuklarına ve gençlerine, adil ve güç sağlayan eğitimi garantilemelidir. İkinci olarak devlet, eğitimin işlevlerini tam olarak eğitilmiş insanların karakteri ve yeteneklerinin etrafını çevirmelidir. Yalnızca yararlı ve ekonomik anlatılar okulun amaçlarını kontrol etmemelidir. Üçüncü olarak hükümet ve toplum, devlet eğitim sistemlerini de ne kadar iyi muamele edildiğini bilme hakkına sahiptir. Dördüncü olarak eğitimcilerin hesap verebilme sistemlerinin korunmasına ihtiyaçları vardır. Okul ve toplum temelli ihtiyaçlara cevap veren kaynakların dağıtımı mali ya da ahlaki olarak tarafsız bir olaydır. Son olarak hesap verme ve sorumluluk birlikte bağlantılı olarak yürümelidir. Sorumluluğun, hesap vermeyi içermesinin yanında daha fazla katmanlı tanımları vardır. Bunlar, “ahlaki ya da rasyonel kararlar alabilmek” güvenilir olmak “ ya da iyi adalet sunabilmek gibi (Sirotnik, 2004, 155).

Aşağıda bir hesap verebilirlik sisteminin dikkate alması gereken önemli yasal, politik, kültürel ve diğer bağlamsal koşullarını ortaya koyan kaynak sorular yer almaktadır. Bu sorular ayrıca devletin ya da eyaletin bir hesap verebilirlik sistemini düşünmesinin nedenlerini göstermektedir (Gong, 2002, 9):

1. Hesap verebilirlik sistemi, finansal adalet arayışıyla ilgili midir? Yani okullara sağlanan finansal kaynakların karşılığını alma ile ilgili midir?



2. Hesap verebilirlik sistemi, öğrencilerin yapabileceklerini arttıracak bir dürtü müdür?
3. Hesap verebilirlik sistemi, yönetimin, okullara yönelik daha güçlü tavır alabilmek için kullandıkları bir araç mıdır?
4. Hesap verebilirlik sistemi, okullar ve yeterli hizmet alamayan alt topluluklar arasındaki eşitsizlikleri ifade etmenin bir aracı mıdır?
5. Hesap verebilirlik sistemi, genel olarak daha güçlü bir eğitim sistemini geçerli kılmak ve onu kapasitelerini geliştirmeye doğru dönüştürmek için bir yol mudur?
6. Statü ya da düzenleme açısından mevcut yasal gereklilikler nelerdir?
7. Eyaletin ve ulusun kültürel normları nelerdir?
8. Eyalet eğitim sisteminin teknik olarak uygulamaya eğilimi nasıldır?
9. Eyalet eğitim sistemi uygulamaya ne kadar para ve zaman ayırmaya isteklidir?
10. Sistemin uygulanmasıyla ilgili olarak eyalet, eğitimle ilgili çeşitli alanlarda ne kadar kapasiteye sahiptir?
11. Hak ve yetkiler arasında, hak ve yetkiler ile sistem arasında ve hak ve yetkiler ile kapasiteler arasında çatışma var mı? Çatışmaları ve problemleri çözmek için var olan mekanizmalar nelerdir?

Hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturulmasında ülkenin eğitim politikaları ve kültürü temel alınabilir. Çünkü eğitim çıktılarından beklentiler politikalara ve kültüre göre farklılaşabilir. Yukarıdaki maddeler aslında ülkelerin eğitimi tanımlamaları ve eğitimden beklentilerini de ortaya koymaktadır. Çünkü oluşturulacak hesap verebilirlik sistemi ülkenin eğitim profilini, eğitim gerçeğini, eğitim felsefesini gerçekleştirecektir. Aynı zamanda toplumun değerlerini ve kültürünü de görünür hale getirecektir.

Eğitimde hesap vermenin üç ayağı vardır. Bunlar; standartlar, değerlendirmeler ve sonuçlardır (Sirotnik, 2003, 9). Standartlar oluşturulur, değerlendirmeler yapılır, sonuçlar açıklanır. Hesap verebilirlik sistemleri topluma egemen olan değer ve amaçları somutlaştırır (Anderson, 2005).

Eğitim günümüzde bireylere başarı değerinin yanında fırsat eşitliği değerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Başarılı ğrencileri ödüllendirerek başarı değeri vurgulanırken, öğrencilere aynı şartlar ve koşullar sağlanmaya çalışılarak sınavlarda birbirleri ile rekabete sokularak fırsat eşitliği değeri de vurgulanmış olmaktadır (Aktay, 2002, 13).

Ekonomik kazanımlar ve sivil hakların gelişmesiyle eğitim fırsatları yeniden tanımlanmıştır. Eşit davranılma ve sonraki eğitim düzeylerine eşit geçiş, eşit performans ve eşit kazanımla yer değiştirmiştir (Anderson, 2005, 4). Eşit performansla ilişkin bu odaklanma eski klasik soruyu yeniden gündeme getirmektedir: “ğrenmenin kıymeti nedir.” Bu formal eğitimin sonucunda öğrencilerin elde edeceklerine ilişkin ne beklenmesi gerektiğiyle ilgilidir. Bu sorunun yanıtı da birincil olarak toplumsal değerlere bağlıdır (Anderson, 2005, 4).

İlk eğitsel hesap verme modelleri bürokratik ya da kural koyucu doğaya sahiptirler. ABD’de ulusal ölçekte hesap verme hareketi 1970’ler ve 80’lerde kurallardan sonuçlara ve performans standartlarına odaklanmaya doğru değişme göstermiştir (Cobb, 2002, 4). İlgili araştırmalar göstermektedir ki hesap verebilirlik aynı zamanda uluslar arası bir olguya dönüşmüştür. Fransa, Hong Kong, in, Japonya ve diğer ülkeler ğrenci ve ğretmen gelişimini ölçmek ve buna dayalı kararlar vermek için ulusal değerlendirme sistemleri kullanmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde öğrencinin bir sonraki eğitim düzeyine geçmesine ilişkin olarak sınavlar uygulanmaktadır. Bütün bu sistemler öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler konusunda ve kendilerinden beklenen performans düzeylerine ilişkin açık tanımlamalara dayalıdır (Anderson, 2005, 4).

Eğitimde hesap verebilirlik standart ve testlere güvenden çok bir eğitim program stratejisine doğru olan bir anlayışı içermektedir. Kapsamlı hesap verebilirlik ve değerlendirme erevesi; bir yöneltme ve oryantasyon, bir çalışma planı ve yüksek bir deneyim içermelidir (Peer Review, 2004). Hesap verebilirlik; daha önce belirlenen ana temaları bunlar; “merkezileşme,

seçme ve farklılıktır” daha ayrıntılı inceleme yoluyla hesap verebilirlik sistemlerinin siyasetini tartışır (Fitz, 2003). Aşağıda hesap verebilirliğin ilkeleri açıklanmıştır.

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik İlkeleri**

Eğitimde hesap verebilirlik ilkeleri olarak; uygunluk, çeşitlilik, kesinlik, özgünlük, geri bildirim, evrensellik ve doğruluk ilkelerinden bahsedilmektedir. *Uygunluk*; hesap verebilirlik sistemi, okul bölgesinde yer alan ödüller ve teşvik edicilerle uygun olmak zorundadır. Hesap verebilirlik sistemlerindeki en sık karşılaşılan uyumsuzluk, bireysel gelişim sistemleri ve eğitimsel hesap verebilirlik arasındaki eşitsizliktir. Etkili hesap verebilirlik sistemi, bireysel gelişim sistemlerini şekillendiren eğitimsel üstünlük için aynı teşvik edicileri sağlamak zorundadır (Reeves, 2005, 93).

*Çeşitlilik*; etkili hesap verebilirlik sisteminin ikinci ögesi bireysel okulların farkına, çeşitliliğine saygıdır. “Çeşitlilik” yüzyılın sloganından farklı olmalıdır. Çeşitlilik sadece öğrenciler arasındaki açık farklılığı değil aynı zamanda okullar, eğitim programı, kültürler ve öğrenme stilleri arasındaki farklılığı da içerir. Bir okul sistemi, tamamıyla dile dayalı okullar, sanat için okullar, teknoloji için okullar ve uluslar arası Bakelorya Programları, akademik bir şekilde dezavantajlı öğrencilerin performanslarını yükseltmek için tasarlanmış mıknaş okulları ve sözleşmeli okulları içerebilir (Reeves, 2005, 94).

*Kesinlik*; ölçümlerin kendi kendilerine doğru olmasını değil, aynı zamanda ölçümlerin uygun bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Reeves, 2005, 95). *Özgünlük*; çocuklarımızın eğitimiyle sorumlu olan kişilerin, bütün öğrencilerin başarısına yardım etmede ne yapmaları gerektiğine dair açık bir fikre sahip olmak zorunda olmalarıdır (Reeves, 2005, 96). *Geribildirim*; hesap verebilirlik sistemi, deyim yerinde ise şekil verebilendir. Hesap verebilirlik bilgisi, okul ilerlemesi ve öğrenci başarısının sonuçlarını özetler; teşvik ediciler ve okul ilerleme kararlarının sonuçlarını bilgilendirmede kullanır

(Reeves, 2005, 97). *Evransellilik*; yetişkinler, öğrenciler, aileler, yönetim ve öğretmenler için birçok hesap verebilirlik göstergelerinin bulunduğu bir okul sistemi bulmak zordur. Kapsamlı hesap verebilirlik sistemleri, sadece öğrencinin performansını ölçtüğünden dolayı “kapsamlı ya da “hesap verebilirlik” kelimelerini kullanmayı hak etmezler. Öğretme ve liderlik alıştırmaları, hem de siyaset yapanların yönetim etkileri, aileler sistemin kritik elementleridir. *Doğruluk*; eşitsizlik, adaletsizlik ve cahilliğe karşı gelmezdir (Reeves, 2005).

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemlerinin Amaçları**

Eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinin amaçlarını genel amaçlar ve özel amaçlar diye ikiye ayırmak mümkündür. Genel amaçlar şunlardır (Gong, 2002):

1. İyileştirilmiş eğitsel uygulama ve sonuçları tanımlamak ve sağlamak.
2. Başarılı olunan alanları ve iyileşme gereksinen alanları belirlemek ve tanımlamak üzere okul, eyalet ve devlet düzeyindeki duruma ilişkin olarak eğitimin durumu konusunda paydaşları bilgilendirmek,
3. Öğrencilerin en yüksek düzeyde performans göstermeleri için gerekli değişimleri gerçekleştirmede paydaşların desteklerini sağlamak,
4. Yetkililerce siyasa kararları ve eylemler hakkında akademik performansı iyileştirme ya da gerektiğinde ödüllendirmek üzere yerel eyalet ve federal düzeyde aileleri, öğrencileri ve diğer toplum üyelerini bilgilendirmek.

Eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinin özel amaçlarını ise aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Gong, 2002). Hesap verebilirlik sistemleri;

1. Okula odaklanırlar,
2. Öğrenci performansına odaklanırlar,
3. Devletçe koyulmuş standartlarla ilgili olarak performansı bildirirler aynı zamanda yasal ve güvenilir bir değerlendirme sistemi

sağlarlar ve okul performansına ilişkin sonuçları ödüllendirme ya da yaptırımları kamuya açarlar.

Performansın bildirilmesiyle ilgili olarak okul hesap verebilirlik sistemleri iyi ve düşük performanslı okulları tanımlamayı hedefler. İyi ya da yüksek performans için temel olarak dört kavramsallaştırma vardır (Gong, 2002). Çizelge 3'te hesap verebilirlikte iyi okul ölçütlerine yer verilmiştir.

Çizelge 3. Hesap Verebilirlikte İyi Okul Ölçütleri

İyi Ölçütü		
	Konum	Değişim
Performans Standartlarıyla ilgili olarak	Model 1: Devlet değerlendirmesine dayalı olarak Öğrenciler okulda nasıl yüksek puan elde ederler. Öğrencilerin hangi yüzde düzeyindeki başarıları devlet standartlarını karşılar	Model 2: Zaman geçtikçe okul gelişiyor mu ya da farklı sınıflardaki öğrencilerin performansları artıyor mu?
Etkililik Öğrencilerin Geçmiş Performansına göre	Model 3: Öğrenciler notları sayesinde ilerlerken öğreniyorlar mı? Bireysel olarak öğrenciler bir not düzeyinden diğerine beklenen ilerlemeyi yapıyorlar mı?	Model 4: Okul daha etkili oluyor mu ve öğrencilere (bireysel olarak, alt gruplar olarak ya da bütün olarak) daha yüksek başarı düzeylerine ulaşmalarına yardım ediyor mu ya da öğrencilerin yıllar boyunca göreceli olarak geçmişte başarılı olmuş ya da beklenmiş olandan göreceli olarak daha fazla öğrenmelerine yardım ediyor mu?

*Kaynak:* Gong, B. (2002). Designing School Accountability Systems: *Towards A Framework and Process Center for Assessment and ASR* SCASS. 1–32, January 2002

Çizelge 3'e göre okulların etkililiğinin ölçütü bir yerde okuldaki öğrencilerinin yıllara göre göstermiş oldukları performanslar belirlemektedir. Hesap verebilirlik sisteminde iyi bir okulu belirleyen başlıca standartlar şunlardır (Gong, 2002, 12):

1. Yüksek oranda öğrenci standartları karşılar (Performans konumu)
2. Standartları karşılayan öğrenci oranında artış olması (Performansın değişimi)

3. Öğrenilenlerin eyalet yeterlik standartlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmaksızın yüksek oranda öğrencinin yıl içinde daha yüksek puanlar alması ve yıl sonunda başlangıçtan daha yüksek düzeye ulaşması
4. Yıl boyunca iyileşme gösteren öğrencilerin oranının artması bir önceki yıla göre ilerlemede artış olması

Hesap verebilirlik sisteminde zayıf bir okulu belirleyen standartlar ise şöyledir (Gong, 2002, 12):

1. Düşük oranda öğrenci standartları karşılar (Performans konumu).
2. Standartları karşılayan öğrenci oranında düşüş olması (Performansın değişimi).
3. Öğrenilenlerin eyalet yeterlik standartlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmaksızın düşük oranda öğrencinin yıl içinde daha yüksek puanlar alması ve yıl sonunda başlangıçtan daha yüksek düzeye ulaşması.
4. Yıl boyunca iyileşme gösteren öğrencilerin oranının azalması bir önceki yıla göre ilerlemede gerileme olması.

North Carolina, ABC Hesap verebilirlik sistemine göre okul etkililiğinin ölçütleri (Lyons ve Algozzine, 2006, 6–7) şunlardır:

1. Yüksek öğrenci performansı,
2. Güvenlik,
3. Düzenli ve dikkatli-Özenli okullar,
4. Öğretmen niteliği.

Hesap verebilirlik sistemlerinin amaçlarından en önemlisi okulların etkililiğini ortaya çıkarmaktadır. Okulların etkililiğinin de ortaya çıkarılmasında kullandığı önemli ölçüt ise öğrenci performansıdır. Öğrenci performansı; okulların etkililiği, okulun iyi, düzenli okul olup olmadığının yanı sıra öğretmen kalitesini de belirlemeye çalışılmaktadır.

## **Eğitimde Hesap Verebilirlik, Demokrasi ve Denetim ilişkisi**

Hesap verebilirliğin denetim ve demokrasi ile olan karmaşık ilişkisi, hem mali hem de politik anlama sahiptir. Çoğulcu toplumlardaki modern eğitim sistemi düşüncesi müşterilerinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını hesaba katarak etkili çalışır (OECD, 1995, 29). Demokratik yaşamda, genel eğitimin amacı, eleştirel katılım için öğrencileri hazırlama olabilir; ya da demokrasi için eğitim, yurttaşların yurttaşlıkla ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi anlamına gelebilir (Michelli, 2005, 4).

Demokrasi sadece bir süreç değil, aynı zamanda demokratik yaşam yolunun temellerini oluşturan değerleri ve prensipleri de içermektedir. Demokrasinin bu içeriği ve eğitime doğru uzantısı, demokratik okulların ilgisinin merkezidir. Bu çeşit değerler ve prensipler şunlardır (Beane ve Apple, 2007, 7):

1. Toplumda ki her bireyin, özellikle azınlıkların haklarına ve değerlerine saygı,
2. Toplumdaki insanları ötekileştirmeden herkesin refahını sağlayarak, genel iyiliğe ilgi ve imkân yaratmak,
3. Problemleri çözmeye, insanların bireysel ve toplu kapasitelerine inanç,
4. Eleştirel düşünce kullanımı, problemleri ve politikaları değerlendirmek için analiz,
5. Demokratik yaşam biçimini ilerletmek ve yaymak için sosyal örgütler oluşturma.

Demokratik eğitim, maneviliği kabul eder. Özerklik ve kültürel özgürlüğün yanı sıra, her insanın güvenlik, koruma sağlığı, beslenme haklarına riayet ahlaki değeri şekillendirir (Shaker ve Heilman, 2008, 205). Denetimde okulla uzun süreli bir ilişkidir bazı olumsuzluklar yaşanacağı endişesiyle; uzaklık ve nesnelliği sağlamak için kısa süreli ilişki tercih edilir (Jeffrey ve Woods, 1998). Kaliteli denetim, okulların ilerlemesi ve öğretmenlerin öğrenmesi için anahtar ögedir. Geçmişte denetim sadece

bireysel olarak öğretmenlerin denetimlerine odaklanmaktaydı. Bunun için de denetmenlerin öğretimi gözlemlemek için öğretmenleri ziyaret etmeleri yeterliydi. Fakat son yıllarda denetimin etki alanı, uygulamanın küçük toplumlara olarak öğretmenler gurubuna genişlemiştir. Bu gruplarda öğretmenler, ders planlarını paylaşmak, meslektaş koçluğu ve klinik grup denetimine katılmak, dersleri birlikte çalışmak, ortak değerlendirmeler geliştirmek ve diğer yolları kullanmak ve meslektaşlarıyla birlikte çalışmaya aracı olmak için gelirler (Sergiovanni ve Starratt, 2007, 36).

Yirminci yüzyılın ortalarında eğitimdeki güç dengesi, bir profesyonel olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine sebep olmuştur. 1970'li yıllarda, ekonomik zayıflama ve pedagojik yöntemler kaygısı ve ortak kültürün devamı politikacıların eğitimsel çıktılarını yükseltmek için çoğalan isteklerine ve halkın eğitim kaygılarının ölçülmesine neden olmuştur (Winch, 1996, 147). Kaynakların hissedarları, hareketli piyasanın sınırlılıkları, neo-liberal motivasyon modelinin psikolojik kaynaklarının yetersizliği, demokratik siyasi toplumda temel yöntemlere dikkat çeken siyasi bir hesap verme yükümlülüğü dilinin geliştirilmesine temel oluşturmuştur (Winch, 1996, 147). Bu dilin geliştirilmesi için;

1. Çoğulculuk ihtiyacının kabulü- farklı partilerin ve saygılı kanıtların farklı yönlerinin hesaba katılması,
2. Medyanın, ticari birliklerin, gönüllü birliklerin, iş yaşamının, sivil toplum örgütlerinin, diğer kuruluşların normal politik süreçlerde amaçlar ve ihtiyaçlar hakkında görüşlerinin alınması,
3. Amaçların ve öğretim programının çoğulculuğu uzlaşmalar yolu ile sağlanması,
4. Hesap verebilirlik yükümlülüğünde yerel ve merkezi yolların dengesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Hesap verebilirlik teknik uzmanlığın yanı sıra siyasi uzmanlık da gerektirmektedir. Çünkü hesap verebilirlik teknik olduğu kadar aynı zamanda siyasi bir olgudur.



## **Bazı Ülkelerde Eğitimde Hesap Verebilirlik Uygulamaları**

Bu bölümde bazı ülkelerin eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları verilmiştir.

### **Amerika Birleşik Devletlerinde Hesap Verebilirlik Uygulamaları.**

Bazı gözlemciler göre eğitimsel hesap verebilirlik için kamuoyu talebi, yaklaşık olarak Horace Mann'ın vergilerle desteklenmiş devlet okulları kurma çabalarına kadar gitmektedir. Lessinger bu fikrin ortaya çıkışını başkan Richard Nixon'a mal etmiştir. Nixon, 3 Mart 1970'deki eğitim mesajında şunları ifade etmiştir: "Bu düşüncelerden yeni bir kavram elde edebiliriz: Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler; hem yönetici ve öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilgisi için performanslarından sorumludurlar" (Duke ve diğerleri, 2003, 198). ABD'de kapsamlı hesap verebilirlik sistemlerinin oluşmasında iki olgu önemli rol oynamıştır. Bunlar, Üçüncü Matematik ve Bilim Çalışmasının (1995) sonuçlarına ilişkin geniş ölçekli popüler yazılı medya yayınları ve Ulusal Valiler Eğitim Zirvesi (1996). Matematik ve Bilim Çalışmasının sonuçlarına göre, ABD'li 3. sınıf öğrenciler öteki gelişmiş ülkelerdeki akranlarına göre az da olsa geridedirler ve daha önemlisi bu fark okulda buldukları sürece artmaktadır. Valiler Zirvesinde de her eyalet ekonomik üstünlük için performans gösterecek okullar için güçlü hesap verebilirlik ölçütleri ortaya çıkarmayı vaat etmişlerdir. İki yıl içinde ABD'li eğitimciler hesap verebilirlik sistemleriyle ilgili bu değişimleri uygulamaya başlamışlardır (Anderson, 2005, 3).

Hesap verebilirlik siyasaları ABD'de eyaletlere göre değişmektedir. Okullar belirlenen hedefleri başarmak durumundadırlar, aksi durumlarda başka okullarla yardımlaşmaları veya personelin iyileştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ABD'de eğitimde mesleki standartlar gibi ölçütlere göre hesap verebilirlik geliştirilmiştir. Buna göre, mesleğe giriş düzeyinde, okul yöneticileri, öğretim düzeyiyle ilgili ve okul yönetici performanslarıyla ilgili performans ölçütleri geliştirilmiştir. Bu ölçütlere göre okul yöneticisi topluma, bölge yöneticilerine, ailelere, öğrencilere karşı hesap vermekle yükümlüdür (Liethwood ve diğerleri, 1999, 27).

Yeni siyasanın gereklerini karşılamak üzere bütün eyalet ve bölgelerden içerik ve performans standartları geliştirmeleri, bunlara göre öğrenci gelişimini belirleyen yıllık değerlendirmelere göre kendilerini uyarlamaları ve bütün öğrencilerin başarılı olması için okulların ve okul sistemlerinin hesap verebilir olmaları istenmiştir. 1994 düzenlemesi aynı zamanda, okul ölçekli programların adaptasyonunu sağlamıştır. Bu, eğitim programı ve öğretimsel parçalanmaların azaltılması ve kalite yönergelerinin geliştirilmesine neden olmuştur (Sunderman, 2001, 504).

**İngiltere’de Hesap Verebilirlik Uygulamaları.** 1979’da Muhafazakâr Hükümet, neo-liberal siyasası etkisi altındaki siyasa yapıcılar yönetimde radikal değişimlere başlamışlardır. İş piyasalarının daralması ve ekonomideki değişimlere cevap vermek üzere eğitimin genişleyen sosyal görevine dikkat çekilmiştir. Eğitim profesyonelleri eğitim programını gizli bir bahçe olarak isimlendirmişlerdir (Fitz, 2003, 232). 1980’lerin başından beri, İngiltere ve Galler’de eğitim yönetiminde büyük değişiklikler olmuştur. En önemli reformlardan biri, sorumlulukların, yerel eğitim yetkililerinden tek tek okul yönetim kurullarına devridir. Bu değişikliklerin amacı, yönetim kurullarını ve okul yöneticilerini, daha iyi standartlar ve özgürlüklerini artırmak için kamusal sorumluluk baskısı altına koymaktır. Bu, artan bir şekilde deneyimli yöneticilerin ve neyin gerekli olduğunu belirlemek için görevlendirilmiş en iyi, kıdemli profesyonel personelin bir birleşimidir (Des, 1992; Farrell ve Law, 1999).

Eğitim Yasası (1980), her okul için bir yönetim kuruluna sahip olmayı zorunlu kılmıştır. Eğitim (Okullar) Yasasından (1992) sonra yönetim kurulları, denetim yetkililerine gerekli bilgiyi sağlamak, denetim raporunu velilere dağıtmak ve bir denetlemeden sonra uygun önlemleri almakla sorumludurlar. Veliler, denetim düzenlemeleri hakkında bilgilendirilmeli ve okul denetim kurulu ile toplantıya davet edilmelidir.

Yönetim kurulları ayrıca veliler için bir broşür ve yıllık rapor hazırlamak ve yıllık bir toplantı yapmak zorundadırlar. Toplantı, velilere, yıllık rapordan çıkan belirli sorunları ve kaygıları tartışma ve yöneticilerle ilgili sorunları gündeme getirme olanağı sağlar (Farrell ve Law, 1999, 6). İngiltere’de hesap

verme için kapsamlı yönetim yaklaşımları geliştirilmiştir. Girdiler, süreçler ve çıktılarla ilgili olarak hesaplama yapılır. Bu ülkede performans belirleyicileri kullanılmaktadır. Bunlar (Liethwood ve diğerleri, 1999):

1. Çıktılar, özellikle öğrenci performansı
2. Öğrenme ve öğretmenin kalitesi.
3. Amaçlara ve okul programına karşı sorumluluk, okulun ve gelişme planı ve hedeflerinin yeterliği.
4. Performans belirleyicilerle tutarlılık, açıkça belirlenmiş prosedürler içinde esneklik. İngiltere de aileler, öğrenciler, okulun yönetsel yapısı, yerel eğitim otoriteleri, hükümet okulun hesap vereceği yerlerdir.

Hesap verebilirlikte öncülükleri nedeniyle ABD ve İngiltere eğitim politikalarının karşılaştırılması anlamlı olacaktır. Bu karşılaştırma Çizelge 4'te yer almaktadır.

**İskoçya'da Hesap Verebilirlik Uygulamaları.** İskoçya'da her okul, okul gelişim planlarına sahip olmalıdır. Plan yerel ve ulusal eğitim otoritelerinin gereklerini karşılamalıdır. Plan, yıllık raporlar doğrultusunda yeni hedefler geliştirilmesiyle sürer. Okul gelişim planı, yıllık raporlar doğrultusunda hesap vermelerini sağlar. Ayrıca, her okul kendini değerlendirmekle sorumludur (Liethwood ve diğerleri, 1999).

**Hollanda'da Hesap Verebilirlik Uygulamaları.** Hollanda'da 1848'den beri "eğitim özgürlüğü" ilkesi vardır. Eğitim özgürlüğü kapsamında kamu ya da özel okulları seçen ailelere karşı okullar, ailelerin tercihleri doğrultusunda hesap vermek durumundadırlar. Eğitsel katılım yasasına göre her okulun katılım konseylerine sahip olması gereklidir. Katılım konseyi üyeleri, öğretmenler, öğretmen olmayan personel, öğrenciler ve ailelerdir. Konseyler, ailelere, öğrencilere tartışmalara ve karar vermeye katılımı sağlar (Liethwood ve diğerleri, 1999).

Çizelge 4. ABD ve İngiltere Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

ALANI	ABD	İNGİLTERE
<b>Standart eğitim programları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hiçbir ulusal müfredat yok iken, ders kitabı sanayisine çok benzer metinleri yayınlayan birkaç yayımcı egemendir. 1990'lı yılların başlarında, eyaletler müfredat standartlarını ve standart testleri geliştirmeye başladılar, böylece 2001'e kadar 50 eyaletin tamamının bir standartları fakat pek çok standart testleri olmuştur. Onsekiz eyalet standart sınavların biri veya daha fazlasını geçmek şartı üzerinden mezuniyet yaptı. Standart sınavlar genellikle standartların küçük bir yüzdesi için test etti. 2001 yılında NCLB'nin geçişini takiben, tüm eyaletler konu-alan standartları ve standart sınavlara sahip olması gerekmektedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devlet okullarında zamanın %70'ini almak için 1988 yılında bir ulusal müfredat uygulamaya konuldu. On konu müfredatı uygulamak ve belirli konu alanları için sınıf zamanının belirli yüzdelerini ayırmak için daha sonraki seviyelerdeki ilköğretim öğretmenleri gereklidir (Campbell, 2001). Ancak, İskoçya ve Kuzey İrlanda ulusal müfredata direnmişlerdir (Nixon ve ark, 2002). Galler'de, müfredat Galce'nin öğretim gerekliliğine arttı. Galler tarih ve kültürünü yansıtan tarih, coğrafya, sanat ve müzik öğretimine göre değişir (Phillips &amp; Daugherty, 2001, s. 92).</li> </ul>
<b>Değerlendirme ve hesap verebilirlik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>New York, Texas, Florida eyaletlerinde standart testler 1990 ların ortalarının başında tanıtıldı. Bu eyaletlerde, mezun olmak için öğrencilerin bir veya daha fazla standart testleri geçmesi gerekiyordu. Okul puanları yayınlanmaktadır. Bu puanlar okul seçimi için veliler tarafından kullanılmaktadır. NCLB, 3. Sınıftan 12. Sınıfa kadar bütün öğrencilerin AYP sınavından 2014 yılına kadar başarılı olmasını gerektirmektedir. AYP de başarısız olan okullar öğrenci kaybı, fon kaybı, okul yönetimin özelleştirilmesi ile karşılaşabilirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1988 'in Eğitim reformunun bir parçası olarak standart testler tanıtıldı. Testlerin amacı dört anahtar seviyenin sonunda çocukların performansını ölçmektir. Fakat bunla birlikte testler okullar arasındaki rekabetin yakıtı olan bilginin değerini sağlayarak piyasa güçleri için mümkün kılar. Dördüncü seviye anahtarının sonunda Ortaöğretim diplomasının (GCSE) tanıtımını içerir. Sınav sonuçlarının tablolarının yayımlanması okulların karşılaştırılmasını artırır .</li> </ul>
<b>Özelleştirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kupon programları ABD yüksek mahkemesi tarafından onaylandı. Bu Programla (Din dahil) özel okullara katılmak halk fonları ile öğrenciler desteklendi. Ayrıca, bazı eyaletlerde sözleşmeli okul programları uygulamaya konuldu. Bush Yönetimi sözleşmeli okulların savunucuları oldular. Onlar özelleştirme lehine örgütleri desteklemek için ihtiyari fonları kullandı. NCLB, AYP de beş yıl başarılı olamayan kamu okullarını sözleşmeli okullara dönüştürmeyi öngörmektedir. .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimde küreselliğin etkisi açıkça hissedilmektedir. Okul denetimleri ve profesyonel gelişim önceleri eyalet tarafından uygulanmaktaydı. Şimdi özel Şirketler tarafından yürütülmektedir. Şirketler "uzman okulların " sponsoru olabilir. Onların sponsorluğu, onlara okul kurulmasını çoğunluğunu atama kabiliyetini kazandırır. Okulun müfredatının, yönünü de kontrolünü kazanır. Okullar müfredatlarını pazarlamak için teşvik edilmektedir. (Peterson2004; Akt, Hurs,2005).</li> </ul>
<b>Seçim piyasaları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ABD, NCLB, iki yıl için AYP yapmada başarısız olan okullardaki öğrencilere, ilerleme ihtiyacı dâhil bir okula transfer seçeneği verilmelidir. Başarısız okullar genelde fakir ve kenar mahalledeki okullardır. Eğer öğrencinin okul bölgesinde yetersiz açılımlar varsa, yakın bir okul bölgelerine transferi seçebilirler. Bununla birlikte birkaç öğrenci bu seçenekten avantaj sağlayabilir. NCLB hem de sözleşmeli okullarının yaratımına teşvik eder ve başarısız olan kamu okullarını tanımlama çabalarının bir parçası olabilir. Böylece, eğitim masraflarının bir kısmı için ödeme de kuponları kabul eden öğrenciler için özel okullar alternatif olabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Açık kaydolma, öğrenciler başka okullara katılmak için başvurabilirler. Bununla birlikte güçlü test sonuçlarıyla seçilmiş okullar başvurular arasında seçebilirler. Benzer şekilde, düşük test puanlı okullar öğrencilerini elde tutmak için mücadele edecek ve bu nedenle başvuran öğrencileri kabul etmek için baskılanacaklar. Bail, Bowe, Gewints ve Ball'ın çalışmaları, seçim politikalarının vurguladığı okullardaki sosyal sınıf ayrımını seçim politikalarının artırdığını göstermiştir..</li> </ul>
<b>Çeşitlilik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okullar arasındaki rekabet, eğitimsel yöntemlerde çeşitliliği teşvik eder. Ama bazı eyaletlere de, New York gibi, sözleşmeli okulları aynı müfredat programını dağıtmada ve aynı testleri için öğrencileri hazırlamaya ihtiyaç duyulur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okullar yerel kontrolden bağımsız gibi tasvir edilir. Özellikle Yerel Eğitim Otoritelerinden Ancak Ulusal eğitim programı ve GCSE de verilenler, Öğrencilerin çeşitliliğine cevaba ve farklı olmaya okullar için küçük bir fırsat gibi görünmektedir.</li> </ul>

**Kaynak:** Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3 (1), 3–15.

Çizelge 4'te görüldüğü üzere ABD' de başarısız olan okullar genelde fakir ve kenar mahalledeki okullardır. İngiltere'de okullar kendi müfredatlarını pazarlamaktadırlar. Bu durum piyasa ekonomisinin bir sonucu olarak görülebilir.

**Norveç'te Hesap Verebilirlik Uygulamaları.** Norveç'te hesap verme ulusal öğretim programı, yerinden karar verme, açık okul, ulusal değerlendirme sistemi, öğretmenler için mesleki standartlar vb. yöntemlerle sağlanmaktadır (Liethwood ve diğerleri, 1999)

**Kanada'da Hesap Verebilirlik Uygulamaları.** 1995'te Eğitim Kalite ve Hesap Verme Ofisi (EQAQ) kurulmuştur. Ofisin görevleri: Testler geliştirmek, okul kurullarıyla işbirliği, değerlendirme sonuçlarını halka duyurmak, eğitim kalitesini geliştirmek için hükümete öneriler getirmek, sınıf içi etkinlikler için araştırmalar yapmak, eğitim sistemine ilişkin nitel ve nicel veriler toplamak, her yıl değerlendirme raporlarını yayınlamaktır. Hesap verme için kullanılan politika araçları ise, öğrenci testleri, eğitsel belirleyiciler programı, standartlaştırılmış raporlar, hesap vermeyi artıran yeni müfredatlar ve ortaöğretim reformlarıdır (Liethwood ve diğerleri, 1999, 113). Kanada'da North Atlantik Koleji'nin hesap verme projelerine göre; iç paydaşlara, dış paydaşlara, hükümete, yerel yönetime, öğrencilere, ailelere hesap verilmektedir (www.collegenorthatlantic).

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Yaklaşımları**

Hesap verebilirlik beş soruya cevap vermeyi kapsar. Bunlar: Hesap veren kimdir? Kime? Ne için? Hangi düzeyde? Hangi sonuçlarla? Hesap verir şeklindedir (Liethwood ve diğerleri, 1999, 21). Hesap verme konusunda aşağıdaki öne sürülen yaklaşımlarla yukarıda öne sürülen sorulara cevap verilmektedir. Çünkü her yaklaşıma göre soruların cevapları değişmektedir. Böylece Liethwood ve diğerlerinin eğitimde hesap verebilirlikle ilgili dört yaklaşım önerdikleri görülmektedir. Bunlar;

**Piyasa Rekabeti Yaklaşımı.** Scott (1989) bu yaklaşım için üç tane sınırlılık belirlenmiştir. 1) Tanımlama zorluğu, kim müşteridir? Öğrenciler ya da aileler mi? eğitimin vergilerle desteklendiği göz önüne alındığında ya da Devlet mi gerçek müşteridir, 2) Serbest piyasa olmayışı, zorunlu müfredatlar, devam zorunlulukları gibi kuralların etkinliği göz önüne alındığında, eğitim sisteminin durumu neredeyse monopoliye yakındır. Serbest bir pazar bütün bu kuralların kaldırılmasını gerektirir. 3) Dışsal yararlar söz konusudur. Toplum bireylerden kazanamayacağı katkıları eğitimden elde eder (Akt: Bush, 1994).

Fuller, devletin yönettiği hesap verebilirlik sisteminin ortak kültürel değerlere hizmet ettiğini, piyasaya dayalı hesap verebilirlik sisteminin ise sosyal ve kültürel farklılıklara hizmet ettiğine işaret etmiştir. Fuller vatandaşların ve hükümetlerin okul seçimine ve okullaşmaya ilişkin ortak amaçları olduğunu dile getirmiştir. Örneğin California'da yeni oylama sonuçları İngilizce öğretiminin gerekliliğini göstermiştir, benzer şekilde eyalette okuma ve matematik öğretiminde izlenecek katı kılavuzlar takip edilmektedir. Pek çok eyalette olduğu gibi Michigan'da da yönetim müfredatta ilişkin standartlar belirlemiştir ve öğrencilerin temel akademik becerileri kazandıklarından emin olmak için de eyalet çapında uygulanan sınavlar yapılmaktadır. Okul seçim politikaları ailelerin ve yerel yönetimlerin eğitime ilişkin seçimlerde güçlenmelerinin yollarını ararken bu durum devletin ortak değerleri koruma çabaları ile çelişmektedir. California'lı aileler çocukları için öğretim dili olarak iki dilli öğretimi ya da İspanyolcayı seçebilirken okullar buna müdahale edemezler (Sheldon, 2000).

Bu yaklaşımın temelinde hesap veren, hizmeti doğrudan ulaştırıcılardır. Kime hesap verileceğinin yanıtı, hükümet ya da bölge yönetimleridir; müşteri doyumu anlayışı nedeniyle müşterilerdir. Hesap vermenin sonucu da müşteri doyumudur. Hesap vermede müşteri memnuniyeti temeldir (Liethwood ve diğerleri, 1999, 23–32). Bu yaklaşımda öğrenciler (müşteriler) için okullar arasındaki rekabetin yükseltilmesi vardır.

Yaklaşım piyasa hedeflerinin istek ve gereksinimlerine dönük hizmeti amaçlar. Bu yaklaşım çerçevesinde sözleşmeli okullar, okul özelleştirme planları, miknatis okullar, akademiler oluşturulur.

Friedman (1980) bu yaklaşım altında eğitimsel hesap verebilirliğin en katı modelini geliştirmiştir. Hükümet eğitim için parayı tahsis etmelidir. Öğrenci başına fon tahsis edilmelidir. Her çocuğun ailesi senet imzalamalıdır. Piyasa, öğretmenleri disipline edebilir. Aile ya da aracı kurumlar öğretmenleri kiralamak için seçtiklerinde çalışabilirler. Piyasa modeli, okul lisansı ile direkt ilgilidir. Performans ölçütleri ve eşitlik ile ilgili hükümetin havale ettiği problemleri içerir. Piyasaya dayalı eğitimsel hesap verebilirlikte hükümetlerin ve hayırseverlerin kaçınılmaz rolleri vardır. Bunlar (Adams ve Hill, 2006):

- Eğitime erişimde herkesin seçimler yapabilmesi ve okul seçiminde yani okula girişlerde ayrımı önlemek için güvenilir bilginin elde edilmesini sağlayabilir.
- Uzman grupların piyasa sistemini ele geçirmesinden emin olma. Bu sağlanırsa, okul destekleyicileri, öğretmenler ve okul liderleri piyasaya girebilir ve okul özelliklerine yeni girişlere karşı ayrımcılıktan emin olmayı içerir.
- Bazı ailelerin okul seçmeden yoksun olmadığından emin olmayı içerir; çünkü onlar masrafların yüksek olduğu yer veya bölgelerde yaşamaktadırlar.
- Destekçileri çekecek yeterli paranın olmasından emin olunur. Bu cevap desteğinin hükümetin ve bütün öğrencilere hizmet eden yeterli lisansı okul destekçileri alana kadar ödemelerin düzenlenmesini içerir.

Piyasa rekabeti yaklaşımının eğitime uygulanması, özel okulların açılmasını destekleyen, devlet okullarının da özelleştirilmesinden yana olan bir sonuca yol açar. Burada hesap veren kişiler bizzat okuldaki öğretmenler ve yöneticilerdir. Hesap verdikleri ise okulun müşterisi konumunda olan ve ilk sırayı alan öğrenciler ile toplum ve devlettir. Hesap verme hizmeti doğrudan alan kişiden başlayarak genişleyen bir halka gibi devlete kadar yayılmaktadır.

**Yerinden Yönetim Yaklaşımı.** Bu yaklaşıma göre hesap verebilirlik, okuldaki profesyoneller ile temsilcileri ve toplumdaki seçmenlerce paylaşılır. Bu yaklaşıma göre okul programı, okulun bulunduğu çevrenin, toplumun ve ailenin tercihleri ve değerler bütününe bir yansıması olmalıdır (Liethwood ve diğerleri, 1999, 19–23). Bu yaklaşımı okullar için düşünürsek, okulların buldukları bölgelerin değerlerine göre eğitim yapması anlaşılabilir. Okulların çevre kalkınmasında aktif rol alması, o bölgenin kültürüne katkıda bulunması beklenir. Ancak, eğitim evrensele ulaşma isteğidir ve bu yaklaşım eğitimde bir ikileme neden olabilir. Fakat okulların kendi kararlarını kendisinin alması yerinden yönetimi getirir. Burada çift yönlü bir ilişki vardır. Okullardaki eğitimciler topluma hesap verirken, toplum da bir yerde hesap alırken aynı zamanda eğitimde söz sahibi olduğu için hesap veren konumuna da düşmektedir. Yerinden yönetim yaklaşımında toplumun kontrolü vardır.

**Profesyonel (Mesleki) Yaklaşım.** Bu yaklaşımda öğretmenler tarafından ailelere, öğrencilere ve bölge yönetimlerine hesap verilir. Urbanski (1998) hesap verme sisteminin müşteri odaklı ve bilgi temelli uygulamaları sağlayıcı nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir (Liethwood ve diğerleri, 1999, 48).

Urbanski'nin (1998) modeline göre öğretmenler şunlar için hesap verme durumundadırlar: Mesleki uygulama standartları temelinde öğrencilerin bilgi ve sorumluluk gereksinimlerini tanımlama ve karşılama, sürekli değerlendirme için enformasyon ve ailelerden, öğrencilerden, meslektaşlardan gelen dönütleri kullanmak, bu hedefler için performanslarının nasıl daha iyi olabileceğine ilişkin yeni bilgi gereksinimi ve stratejilerin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda sürekli yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Okul ve yönetim yapısı şunlar için hesap verme durumundadır: “İçsel kaynakların adil dağıtımı, siyasaların mesleki bilgilere uyumu, örgütün şematik yapısının öğrenme ve öğretimi destekleyici biçimde kurulması, uygulamalara sürekli yardım edecek problem tanımlama ve problem çözme



süreçlerinin yaratılması, ailelerin, öğrencilerin, personelin ideallerinin ve düşüncelerinin yanıtlanmasının karşılanması (Liethwood ve diğerleri, 1999, 25–28).

Profesyonel yaklaşıma göre okullarda hesap verebilirlik yükümlülüğü en üst düzeydedir. Öğretmenlerin performansları; öğrenciler, arkadaşları ve yönetim tarafından değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin dışında yönetim de hesap vermek zorundadır. Kısacası okul içinde bulunan herkes yaptıkları etkinliklerden dolayı hesap vermek zorundadır.

**Yönetim Yaklaşımı.** Bu yaklaşıma göre, halen geçerli olan okul yapılarında kökten yanlışlar yoktur. Bununla birlikte okulların yeterlikleri ve etkililikleri, amaçların seçiminde daha stratejik olmakla ve bu amaçlara ulaşmada daha planlı ve verilere dayalı davranmakla geliştirilebilirler. Okul bir bütün olarak hesap verir. Okul yöneticisi örgütsel sıra dizindeki üst düzeyine karşı doğrudan hesap verme durumundadır. Hesap verebilirlik iş gören transferleri, yönetsel araçlar, indirimler ve promosyonlar gibi alanları kapsar (Liethwood ve diğerleri, 1999, 29). Hesap verebilirlik araçları olarak; girdi kontrolleri, süreç kontrolleri (program özelleşmesi, performansa göre ödeme sistemleri, planlama ve izleme, performans değer biçme sistemleri), çıktı kontrolleri (öğrenci standartları, öğrenci testleri) sayılabilir (Liethwood ve diğerleri, 1999, 29).

Yapısal dönüşüm gereksinimini göz ardı etmesi nedeniyle yönetim yaklaşımı eleştirilebilir. Yönetim yaklaşımına göre de hesap verme en üst düzeydedir. Bu yaklaşımda hem örgütsel sıra dizine göre bir üst birime veya kişiye hem de topluma karşı hesap verme bulunmaktadır. Leithwood'un (2001, 219–220) hesap verebilirlik yaklaşımlarını Çizelge 5'de özetlenmiştir.

Çizelge 5. Hesap Verebilirlik Yaklaşımları

Özellikler	Piyasa	Yerinden Yönetim	Profesyonel (Mesleki)	Yönetim
<b>Anahtar Araçların Örnekleri</b>	Sınırları açma Okul özelleştirme Sözleşmeli okullar Mıknatıs Okullar Öğretim vergi kredileri	“ Aile Kontrolü” ve “ Yönetici Kontrolünün” yerinden yönetim formları	Yerinden yönetimin “profesyonel kontrolünün” formları	Planlama (Stratejik, okul geliştirme) Okul yeniden inceleme, öğrenci testini teftiş etme
<b>Tahmin edilen Problemler</b>	Okullar ihtiyacı karşılamayan, bürokratik ve tekelcidir. Müşterinin ihtiyaç ve isteklerine yetersiz özen gösterir ve ister.	Eğitim programı, ailelerin ve yerel toplumun seçimlerini ve değerlerini yansıtmalıdır. Yetersiz dağıtım ve okul kaynaklarını kullanımı	Bütçe, eğitim programı ve personel olarak böyle anahtar alanlarda öğretmenlerin bilgisinin yetersiz kullanımı, en iyi uygulama olarak bilinenden okul personelinin içinde yetersiz yansıtma	Okullar hedeflerinde açık değil, hedeflere ulaşmak için çabalarda yetersizlik.
<b>Önerilen Çözümler</b>	Okul seçiminde müşterilere izin verme,müşteri ihtiyaçlarına en iyi şekilde uyar	Aile ve diğer toplum üyelerine daha büyük karar yetkileri verme. Okul yöneticilerinin, kaynakların dağıtımı üzerine daha büyük yetkiler vermek ödüllendirme.	Standartların durumlarında en iyi uygulama hakkındaki bilgiyi bir sisteme bağlama; değerlendirme ve gelişim için temel olarak standartları kullanarak profesyonel işi gözleme. Öğretmenlere daha geniş karar verme yetkisi vermek.	Açıklığı geliştirmek, hedefleri yönetmek ve öncelikler için işlem kurmak ve başarılar için stratejiler kurmak. Sürekli gelişimin döngüsel ihtiyacı gibi ve sistematik takip işlemine ince ayar.
<b>Beklenen Liderlik uygulamaları örnekleri</b>	Piyasal ürün yaratma, iyi müşteri ilişkileri geliştirme, hızlı değişen piyasa durumlarına cevap verme, misyonu tanımlama, liderler arasında önemli değişme	Öğrencilerin ve okulun adına akıllıca kararlar vermek için ailelere ve diğer toplum üyelerine yetki verme; liderliğin dağıtımını gücün paylaşımını teşvik etmeyi gerektiren uzman kaynak yönetimi	Profesyonel öğrenme toplulukları yaratma, Liderliği personele dağıtma, En iyi profesyonel uygulamalar hakkında uygun standartları tanımlama da personele yardım etme umutlar kurma ilerleyişi izleme.	Stratejik yönetim sistematik toplanmış bilgileri bir şekilde yorumlama ve toplamada güçlendirme. Planlama ilerleyişini yönetme.
<b>Beklenilmeyen</b>	İdeolojileri olan insanlar; seçmenlerin geniş çeşitliliğiyle iletişim yeteneği	Yönetimsel görevde harcanan zamanda radikal artış, Müfredat programına ve talimata az dikkat. Rolün kuvvetlendirmesi	Personeli dalgınlıktan koruma	Araştırma kültürünü kurma paydaşların ilgisinin yüksek seviyelerini yaratma

*Kaynak: Leithwood, K. (2001) School Leadership in the Context of Accountability Policies. International Journal of Leadership in Education, 4 (3), 217–235.*

Çizelge '5'te de görüldüğü üzere bütün hesap verebilirlik yaklaşımlarında bir kontrol söz konusudur. Kontrolün kim ya da kimler olduğu modelin felsefi yapısına göre değişmektedir. Her yaklaşımda kendine has problemleri ve çözüm önerileri vardır.

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri**

Eğitim alanında temel olarak üç tip hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar, kurallara uyumluluk, meslek normlarına bağlılık ve sonuçlara dayalı çalışmadır (Anderson, 2005). Eğitimciler çoğunlukla üç hesap verebilirlik sistemini bir arada kullanmışlardır. İlk sistem, British Office for Standart in Education tarafından ortaya konulan düzenleme, kural ve yasalara uymayı gerektirmektedir. Endüstriyel bir eğitim modelinde, uyum sistemleri okulu süregelen süreçlerin somutlaşmış biçimi olarak görürler. Açıkça söylenirse, bu sistemde eğitimciler kurallara bağlılık konusunda bürokrasiye karşı sorumludurlar (Anderson, 2005).

İkinci sistem mesleki normlara bağlılık üzerine temellendirilmiştir. Belirgin ilkeler konusundaki geniş çaplı uzlaşma ve uygulamalar bir meslek olarak eğitimi yükseltmiştir. ABD'de, eğitim programı ve değerlendirme böyledir (Anderson, 2005, 1).

Sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına dayalıdır. Sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerine ilişkin çözümler beş yönlendirici soruyu açığa çıkarmıştır; 1) Öğrencilerden neyi bilmelerini ve neyi yapabilme konusunda yetenekli olmalarını bekliyoruz? 2) Öğrencilerin standartları gerçekleştirmelerinden ne düzeyde tatminiz? 3) Öğretmenler sınıflarındaki bütün öğrenciler üzerinde etkili olmak için nasıl hazırlanmaktadırlar? 4) Okulun başarıları, sonuçları konusunda ve bu sonuçlara okulun katkı düzeyi konusunda kamu nasıl ve hangi düzeyde bilgilendirilmektedir? 5) Toplum okuldan aldığı performansa ilişkin bilgilendirmeye nasıl karşılık vermektedir? (Anderson, 2005, 7).

Sonuç temelli hesap verebilirlik sistemleri halka yönelik bilgilendirmeleri, profesyonel norm sistemleri ya da uyum sağlamaktan daha çok kullanır. Sonuç temelli hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına ilişkin sonuçlarla ilgili, ailelere ve kamuya yönelik geniş ölçekli iletişime dayanır. Bu sistemlerin çoğu kamuya dağıtmak üzere okul rapor kartları ya da okul profilleri hazırlarlar. Bu raporlar, devam gibi öğrenci davranışları, kurslara katılım gibi programlara ve öğrenci başına harcama gibi kaynaklara ilişkin bilgilerle birlikte öğrenci ya da öğrenci alt gruplarının performansına ilişkin özet bilgileri kapsar. Sonuç olarak sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin performansı kamuoyu tarafından tanınmış ve ödüllendirilmiştir (Anderson, 2005, 8–9).

Öğrencilerin ne öğrenecekleri ve bu öğrenmenin nasıl gösterileceği sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin beklentileridir. Böylece, tatmin edici standartlar, değerlendirme, öğretim araç-gereçleri, öğretim ve öğrenim stratejileri birbirine bağlantılı hale getirilmelidir, bu bağlantı sağlandığı ölçüde öğrencileri öğrenme imkânlarına olabildiğince yüksek düzeyde sahip olacaklardır (Anderson, 2005, 10). Reeves göre (2005, 179) norma dayalı sistem üç nedenden dolayı tehlikeli ve makul olmayandır. Çünkü ne öğrenciye, ne ailesine ne de topluma öğrencinin ne bildiği ile ilgili, ya da yetenek alanında yeterlilik gösterip göstermediği konusunda bilgi verir. Norm temelli değerlendirmeler kapsamlı öğrenci başarısını nadiren ölçerler. Norm temelli değerlendirmelerin sonuçları kesin değildir. Değerlendirme sonucu çok başarılı olabilir ama bu geçici bir durumdur.

Standartlara dayalı reform ve hesap verebilirlikle ilgili stratejiler ABD eğitim sisteminin daha bütünleşik bir unsuruna dönüşürken hesap verme mekanizmasına ilişkin alanyazın ve araştırmalar da kuramsal derinlikle gelişmiştir. Hesap vermeye ilişkin alan yazın hesap vermenin ana yapılarının tanımlanmasından karmaşık sistemlerin anlaşılması için kuramsal temele dayalı yüksek kalitede hesap verme sistemlerinin geliştirilmesine doğru gelişmiştir (Le Floch ve diğerleri, 2006, 354–355). Standart temelli okul sistemleri öğrencilerinin, standartları karşıladığı ya da geçtiği kapsama

odaklanır; ulusal ortalamayı geçip geçmediğine odaklanmaz. Standartlar öğrenci başarısını ölçmede daha kesindir (Reeves, 2005). Sonuç olarak, hesap verebilirlik sistemleri beklenen niteliklerde öğrenmeye, öğrenmenin doğru ve kusursuz biçimde değerlendirilmesine ve bütün taraflar arasında özel biçimlerde değerlendirme sonuçlarına ilişkin iletişim kurmaya odaklanmalıdır (Anderson, 2005, 22).

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci**

Eğitim politikaları geleneksel olarak dört temel soru ile ilgilidir: 1) Kim eğitilebilir (eşitlik ve eğitime erişim)? 2) Öğrencilere neler öğretilir (eğitim programı)? 3) Öğrencilere öğretim nasıl olmalıdır (pedagoji)? 4) Bütün bu konular hakkında kim karar verecek (Katılımlı yönetim)? (Dubnick, 2006, 13). Hesap verebilirlik mekanizmaları birçok problemle karşılaşabilir. Bunlar; sorumluluk problemi, kontrol problemi, performans problemi, görev problemidir (Dubnick, 2006). Hesap verebilirlik süreci de bu dört soru ekseninde şekillendirilebilir.

Eğitimde hesap verebilirlik siyasalarının temelinde altı önemli boyut olduğu söylenebilir. Bunlar, 1) performansın tanımlanması, 2) performansa ilişkin değer biçme, 3) işleyişin değerlendirilmesi, 4) sonuçların niteliği, 5) kontrole odaklanma ve 6) performans hedeflerine ilişkin farklılaşmadır. hesap verebilirlik süreçsel olarak şu boyutlarda gerçekleşmektedir: 1) Performans hedeflerinin belirlenmesi, 2) sonuçların performansla ilişkilendirilmesi, 3) düşük performanslı ya da yüksek performanslılar için yapılacak yardım ya da katkının tanımlanması (Cobb, 2002, 20). Temel olarak hesap verme sürecinin şu basamaklardan oluştuğu söylenebilir: Standartların belirlenmesi, performansın değerlendirilmesi, hesap verme raporu- devleti ve toplumu bilgilendirme, sonuçlara ilişkin kararlar

Parkes ve Stevens, (2003, 155) eğitimde hesap verebilirliğinin uygulanması konusunda aşağıdaki tavsiyelerde bulunmaktadır:

1. Hesap verebilirlik sisteminin gelişmesinde halk bilgisine izin veren ödüller ve cezalar yavaş yavaş uygulanmalıdır.
2. Yatırımcılarla (yöneticiler, öğretmenler, aileler, öğrenciler ve politika yapanlar) erkenden ve sık sık ihtiyaçlar ve yatırımlar hakkında sohbet edilmelidir.
3. Ölçme uzmanları ya da danışmanları işe alınmalı ya da tutulmalıdır.
4. Eğitimsel ve Psikolojik testler için standartlar takip edilmelidir.
5. Tavsiye komitesinin tavsiyesine ve uzmanlar ya da dosya bölümlerinden gelenlere dikkat edilmelidir.
6. İki seviye de sert bir değerlendirme programı geliştirilmelidir. Birincisi, bütün sistemin değerlendirilmeye ihtiyaç vardır.
7. Hesap verebilirlik sistemlerinin uygulanmasında adil ve eşitlikçi olunmalıdır. Böyle sistemlerin amaçlı ve amaçsız sonuçlarının sürekli olarak gözlenmesi gerekmektedir.

### **Hesap Verebilirlik Sonucunda Tedbirler Cezalar Ödüller ile İlgili Örnekler**

Bir hesap verebilirlik sistemi, kalite modellerini, iyinin farklı tanımlamalarını birleştirebilen ve iyi ile kötünün sıkı bir şekilde paralel tanımlamalarını içermeyebilen bir sistem içinde bir araya getirebilir. Örneğin Louisiana, Kentucky ve California, geçen zaman içindeki okul gelişimine (konum değişimi) odaklanan basit hesap verebilirlik sistemlerinin örnekleridir. Konum değişimine odaklanan bir sistemde her okulun gelişmesi beklenir ve gelişen her okul biraz kredi alır. Aslında daha yüksek bir başarı sınırı ve düşük bir başarı sınırı belirlemek yaygındır, buna göre yüksek performans gösteren öğrencilere sahip olan, sınırın üstündeki bir okuldan- gelişme göstermesi beklenmezken düşük performans gösteren öğrencilere sahip olan sınırın altındaki bir okul gösterdiği ilerleme dikkate alınmaksızın tanımlanır. Hesap verebilirlik sistemleri için anahtar bir rehber ya da gereklilikler kaynağı Federal Title I programı olmuştur (Gong, 2002, 13–14).

**Chicago Kamu Okulları.** Chicago School Reform Amendatory Act ,Illinois State Assembly, 1995 düzenlemesi ile bölge çapında okulların ve öğrencilerin değerlendirilmesine ve düşük performanslı okullara müdahaleye imkan verir (Wong, Dreeben, Lynn ve Sunderman, 1997). Iowa Test of Basic Skills (ITBS) testinden bütün okullar başarılı olmak durumundadırlar. Buna göre her okulun öğrencilerini en az % 15'i, ulusal düzeyde başarılı olmalıdır. Düşük performanslı okullar gözetim ve denetim sürecine alınmaktadır. Bu süreçte iyileşme göstermeyen okullar yeniden düzenlenme sürecine alınırlar. Ayrıca öğrenciler içinde bireysel yaptırımlar vardır. Belli sınıflardaki öğrenciler en az başarı düzeyini elde edemezlerse testlerde sınıfta bırakılabilirler (Sunderman, 2001, 512).

**Cleveland Kamu Okulları.** Ohio'daki hesap verme sistemi, büyük ölçüde eyalet standart yasası ile şekillenmiştir ve standartlaştırılan başarı puanlarının geliştirmesine dayalı olarak yürütülen bir sistem olarak sonuçlandırılmıştır. Bu yasa, 1997 Ağustos'ta Ohio General Assembly, tarafından kanunlaştırılmış ve her bölgenin, karşılamak zorunda olduğu minimum performans standartlarının ana hatlarını dereceli biçimde belirleyen bir sistemi kurmuştur. Bu minimum puanlar, asgari öğrenci katılımı-devam oranı % 93 ve maksimum okulu bırakma oranı % 3'tür (Sunderman, 2001, 512–513).

Bu standartları karşılayamayan okul 3 yıl süreli iyileştirme planını ve eyalet eğitim kurulunca geliştirilmiş kuralları uygulamak durumunda kalır. Öğrenci düzeyinde de katı akademik istekler vardır. Yasal düzenleme yüksek okul bitirme sınavı ve mezuniyet için daha fazla kredi şartları getirmiştir. Öğrencilerin yapılan genel testlerden aldıkları puanlar da bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Okul iklimi de bir anketle belirlenmektedir. Okullar özellikle okuma testindeki başarıya odaklanmakta buna yönelik özel programlar uygulamaktadır. Her okulun bir akademik başarı planı geliştirmesi özendirilmektedir (Sunderman, 2001, 514).

**Detroit Kamu Okulları.** Sistem, standartlara dayalı reformların uygulanması ve yorumlanmasına ilişkin olarak bölgenin yetkesini sınırlayarak okullara takdir hakkı vermiştir. 1990 yılındaki yasal düzenleme okulların eğitsel ilerleyişlerini kamuya açıklamalarını gerekli kılmıştır (Sunderman, 2001, 515). Michigan bölgenin genel siyasasından farklılıklar göstermiştir. Diğer bölgelere benzeyen standartlara dayalı düzenlemeler getirilmiş ve düşük performanslı okulların yöneticilerinin değiştirilmesi, velilere başka okul seçme şansı verilmesi gibi yaptırımlar öngörmüştür (Sunderman, 2001, 516).

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Çeşitleri**

Hesap verebilirlik uygulamalarını etkileyen farklı kavramsallaştırmalar aşağıda sıralanmaktadır (Darling-Hammond, 1989; Akt: Darling-Hammond, 2004, 1050):

**Siyasal Hesap Verebilirlik.** Yasa koyucular ve okul yönetim kurulu üyeleri düzenli olarak seçimlere katılmak zorundadırlar ve kararları için cevaplar vermek durumundadırlar.

**Yasal Hesap Verebilirlik.** Okullar yasal düzenlemelere uygun işleyeceklerdir, zira yurttaşlar mahkemelere kamu okullarının yasaları çiğnemelerine ilişkin şikâyetlerini iletebilirler.

**Bürokratik Hesap Verebilirlik.** Federal, eyalet ve bölge ofisleri kurallar geliştirirler ve kurallar okulların uymaları gereken süreç setleri oluşturur.

**Mesleki Hesap Verebilirlik.** Meslek etiğinin temelinde insan ilişkileri yer alır. Mesleği aynı olan bireylerin mesleklerini gerçekleştirirken belli davranış kalıplarına uymaları beklenir ( Aydın, 2006, 25).



Öğretmenlerin ve diğer personelin özel bilgilere sahip olmaları ve belirlenmiş standartları karşılamaları beklenir. Bu hesap verebilirlik biçimi, mesleki anlamda kendi kendini kontrol ile ilgilidir. Öğretmenler, eş çalışanlarınca mesleki normlara ve değerlere bağlılık temelinde değerlendirilirler. Öğretmenlerin müşterilere karşı sorumlu olmaları beklenir ve bu durum ilgili taraflarla aralarındaki sözleşmenin parçası olarak yer alabilir (Bush, 1994, 316). Kogan'a (1986 Akt: Bush, 1994, 317) göre bu modelin savunulması iki amaç için önemlidir;

1. Okulları ürün odaklı çıktılara yönelik beklentilerden korumak. Öğretmenlerce yapılan öz değerlendirme etkili okula ilişkin yargıları biçimlendirir.
2. Müşteriye karşı sorumluluk.

Sockett'in (1980 Akt: Bush, 1994, 317) modeli, sonuçlardan çok ilkelere dayalı mesleki hesap verebilirlik modelidir ve başlıca özellikleri şunlardır;

1. Hesap verebilirlik, öğrenci performansına bağlı sonuçlardan çok uygulama ilkelerine sadakat için olmalı.
2. Hesap verebilirlik sadece kamuya dönük olmamalı sürece katılan farklı katılımcılara da dönük olmalı.
3. Öğretmenler sadece toplumsal teknisyenler olarak değil, okulun bürokratik çerçevesi içerisinde de özerk profesyoneller olarak görülmelidirler.
4. Öğrenci performansı ölçümleriyle değerlendirme, sistemle ilişkili bütün unsurların mesleki bir yapıda uygun bir iyileştirme sistemi için bilgilendirme sağlayan bir değerlendirmeye yer değiştirebilir.

**Etik Hesap Verebilirlik.** Etik, doğru-yanlış, görev-yükümlülük ve toplumsal sorumluluk kavramlarını sorgular. Solomona 'a göre etik, iyi insan olmanın özellikleri, iyi insan olmak için gereken davranışların kurallarını belirleyen ve sınırlayan konularla ilgilidir (Shaw, 1991 Akt; Aydın, 2001, 6).

Etik ilkeler hakkaniyet ilkesi, insan hakları, faydacılık ve bireysellik ilkeleri temel alınarak geliştirilmektedir (Aydın, 2001,19). Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri: profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili ve adil kullanımınıdır (Aydın, 2006, 60–72). Okul yöneticisinin davranışları toplumun değerleri ile bütünleşmeli, yöneticinin evrensel etik ilkeler kılavuzu olmalıdır. Etik ilkeler, toplumdaki tüm bireylere saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, bireylerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil dağıtılmasını içerir (Calabrese, 1989, 16 Akt: Aydın, 2006, 87).

Yönetimde uyulması beklenen etik ilkeler; adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, laiklik, saygı, tutumluluk, demokrasi, olumlu insan ilişkileri, açıklılık, hak ve özgürlükler, emeğin hakkını verme, yasa dışı emirlere karşı direnmedir (Aydın, 2001, 48–60).

**Mali Hesap Verebilirlik.** Hesap verebilirliğin mali yönü de bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler okul harcamaları konusunda hesap vermek zorundadırlar. Winkler'e göre (1993, 129) okul harcamaları ile ilgili hesap vermenin yararları şunlardır:

1. Hükümetler bölgesel veya okul çapındaki harcamaların sonucunda elde edilen kazançların ne kadarıyla sorumludurlar,
2. Eğitimin finansmanının yönetsel transferlerde saydamlık ve kolaylık,
3. Performans ve harcamalarda eğitim finansmanının hesaplarını denetlemek, katı raporlar hazırlamak,
4. Performans ve finansman hakkındaki bilgileri ulaşılabilir hale getirmek ve halka yaymak,
5. Kendi bölgesel oylarla eğitim bütçesi oluşturmak.

**Kültürel Hesap Verebilirlik.** Kontrol kimde? Okulları etkilemeyi umut eden dışsal mekanizmaların yerine okulun içinde bulunduğu eğitimsel hesap verilebilirliği incelemiştir. Kültürel alanyazın okulların hesap verebilirliğin yerel konseptlerini nasıl kullandığını incelemiştir (Spillane, 2002; Akt: Webb, 2005, 192). Scott (1989) bunu güvene, bilgiye ve rasyonaliteye bağlılık olarak tanımlamıştır. Eğitimdeki gerçek değişimler yeni bakışlar bilgi ve anlayıştan gelmektedir (Akt: Bush, 1994).

Bu kavramsallaştırmaların hepsinin güçlü ve zayıf yanları vardır. Siyasal mekanizmalar genel siyasa belirlenmesine yardımcı olurken yurttaşların, seçilmişlerin kararlarını yargılamalarına izin vermez ve azınlıkların haklarını koruyamayabilir. Yasal mekanizmalar kurumsallaşma ve hakların savunulması anlamında yararlıdır ancak her şey mahkemenin konusu olamayacağı gibi mahkemeler herkes için de ulaşılır olmayabilir. Bürokratik mekanizmalar ise standart süreçler beklenen çıktıları sağladığında uygunken bireysel beklentilerin çeşitliliğine cevap veremeyecektir. Mesleki mekanizmalar, bireysel talepleri karşılamak üzere karar verme süreci söz konusu olduğunda yararlıdır; ancak mesleki ölçütler her zaman kamusal beklentilerle uyumlu olmayabilir. Piyasa mekanizmaları tüketicilerin taleplerinde farklılaşma olduğunda yararlı iken bütün yurttaşların belirli bir kalitede hizmete ulaşmasını sağlamazlar. Bu sınırlılıklar nedeniyle tek bir hesap verebilirlik modelinin seçiminden çok farklı yaklaşımların dengelendiği bütüncül bir yaklaşıma gereksinim vardır (Darling-Hammond, 2004, 1050–1051):

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Siyasaları**

Hesap verebilirlik çağı olarak adlandırılan dönüşümün üç temel siyasasının uygulanmasından bahsedilecektir. Bunlar “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)”, “Hiçbir Okul Geride Kalmasın”, “Hiçbir Eyalet Geride Kalmasın” siyasalarıdır (Hopmann, 2008). “No Child” yaklaşımında herkes nasıl ölçüleceğini ve ne hesap edeceğini bilir. Bununla birlikte insanlar için daha çok devlet okullarını vurgular “herkes için bir okul” kavramına yoğunlaşır (Hopmann, 2008).

**Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB).** 2001 NCLB hareketi, özel olarak aşağıdaki dört farklı yolla okulları desteklemeyi amaçlamıştır (Iroff ve diğerleri, 2008, 77):

1. Akademik sonuçların daha güçlü hesap verebilirliğini sağlama,
2. Bilimsel temelli eğitim programı ve alıştırmaları uygulama,
3. Ailelere, çocukların nasıl ve nerede eğitileceklerine dair daha fazla seçenekler sağlama,
4. Okul bölgelerinin federal sermayelerini nasıl tahsis edebilecekleri konusunda esnekliği yaymak.

NCLB'nin amacı eğitimde harcanan paralar için okulları hesap verebilir yapmaktır. NCLB, Education Commission of the States, (ECS) ile U.S Department Of Education (USED) ile birlikte 40 temel NCLB gerekliliği saptanmıştır. Bu maddeler tekrar göstergeleri ile birlikte her bir eyalette online yöntemle yeniden geliştirilmektedir (Wanker ve Christie, 2005, 59). Başkan George Bush'un belirttiği gibi NCLB "Başarısızlıkları Tanımlama" içindir (Lafever, 2006, 59). NCLB'nin mantığı, bireysellik ve bağımsızlıktan ziyade teklik ve güce paha biçen öğrenci gelişiminin kaybolduğu bir dünyadaki fikirlerde bir eğilimi iletir (Howard, 2004, 45).

NCLB'nin siyasasının gerektirdiği şartlar 7 kategoride toplanmaktadır. Bunlar; standartlar ve değerlendirme, yeterli yıllık ilerleme (AYP), okul geliştirme, tamamlayıcı servisler, okul güvenliği, rapor kartları ve öğretmen kalitesidir. *Standartlar ve değerlendirme*; devletin akademik standartları, İngilizce dilinde uzmanlık, engelli öğrenciler, göçmen öğrenciler ve İngilizce öğrenen öğrencilerin başarısının sonuçlarının değerlendirilmesini içerir. *AYP*; devletin akademik standartları, İngilizce dilinde uzmanlık engelli öğrenciler, göçmen öğrenciler ve İngilizce öğrenen öğrencilerin başarı sonuçlarının değerlendirilmesini içerir. *Öğretmen kalitesi*; öğretmenlerde yüksek niteliği tanımlamaktadır. Yeni ilkokul öğretmenlerinin testleri, her sınıfta yüksek nitelikli öğretmenleri garantilemek için yıllık ölçülebilir amaçlar, yüksek nitelikli profesyonel gelişme için yıllık ölçülebilir amaçlar getirmiştir. *Okul güvenliği*;

tehlikeli okulların tanımlanması, öğrencilerin tasfiyeleri, güvenli olmayan okulların, şiddetin tanımlanmasını içerir. Rapor kartları; ülke, bölge ve okul rapor kartları olmak üzere üçe ayrılmıştır. *Tamamlayıcı servisler*; düzeni korumakla görevli, okul için gerekli olan her şeyi yemek, bakım vb. içermektedir (Wanker ve Christie, 2005, 68). Jennings (2003, 299–302) NCLB'nin maddelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

**1. Ana konularda düzenli test.** Eyaletlerde 3. sınıftan 5. sınıflara, 6. sınıflardan 9. sınıflara, 10. sınıftan 12. sınıflara kadar okuma, matematik, dil dallarında yıllık sınavlar vardır. Her eyalete testin gerekliliklerinde kullanmak üzere federal hükümetlerce büyük miktarlarda fon eklenir. 2005 -06 yıllarında 3. ve 8. sınıflar arasında bütün öğrencilere ve en azından bir kere 10. dan 12. sınıflara yıllık okuma matematik ve dil sınavı yapılmalıdır. Test sonuçları için öğrenciler bireysel olarak desteklenmelidir. Bu sınavlara 2007–2008 yıllarında bilim sınavı eklenmiştir. 2002–2003 yıllarında İngilizce öğrenen öğrenciler için İngilizce sınavı yapılacaktır. Her eyalet matematik ve okuma testlerinin güvenilirliğini kontrol etmek için, 4. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin belli bir bölümüne (NAEP Ulusal Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi) tarafından geliştirilen testler uygulanmalıdır.

**2. Test deseni ve kullanımı.** Testler her eyaletin gerekliliklerine, kanunlarına ve akademik standartlarına göre ayarlanmalı, sonuçlar yıl yıl karşılaştırılabilir olmalıdır. Test sonuçları, eyaletlerin akademik standartlarının karşılanıp karşılanmadığını görmek, öğrencilerin özel akademik ihtiyaçlarını belirlemek ve akademik problemlerin belirlenmesinden öğretmenlere yardım etmek amacıyla kullanılacaktır. Eyaletler yerel okul bölgelerini test sonuçlarında şiddetle desteklemelidir.

**3. Test sonuçlarını bütünleştirmemek.** Her okul, okul bölgesi, eyalet belli öğrencileri içeren grupların ki bunlar; İngilizce yeterliliği açısından sınırlı öğrenciler, engelliler, düşük gelirli öğrenciler, etnik ve ırksal grupları içeren öğrencilerdir. Testlerde aldıkları puanların ortalamalarını görmek için puanlar toplam biçiminde birleştirilemezler.

**4. Başarı boşluklarının kapatılması.** Testlerden elde edilen bu bilgilerle, eyaletler ırk, etnik ve farklı gelir gurupları arasındaki başarı boşluklarını kapatmak için belli özel bir zaman tablosu takip edilmelidir. 2002-2003 yılından başlayarak okuma ve matematik yeterlilikleri için eyaletlerin, bütün öğrenci guruplarını geribildirim alarak standartlarına ulaştırması için 12 yıl bulunmaktadır. 12 yıllık sürede düşük performanslı öğrencilerin veya okulları başarısını yükseltmek için düzenli hedefler belirlenmelidir.

**5. Başarısız okullar.** Her okuldaki öğrencilerin en az % 95'i ulusal testlere girmek zorundadır. Okullardaki her bir gurup yıllık hedefleri karşılamak veya aşmak zorundadır. Okullar eyalet hedeflerine ulaşmazlarsa Title I fonundan, çeşitli seviyelerde teknik yardım alabilirler.

A) Eğer bir okul art arda 2 yıl performans hedeflerini karşılamamışsa teknik yardım alabilir. Veliler öğrencilerini bölgedeki başka bir kamu okuluna göndermeyi seçebilirler.

B) Bir okul art arda üç yıl başarısız olursa teknik yardım ve velilerin başka bir kamu okulun seçme hakları devam eder. Ayrıca bu haklara ek olarak öğrenciler öğretim ve temel eğitimsel ek ihtiyaçlarının karşılanması için Title I fonunu kullanabilirler.

C) Okul 4 yıl art arda başarısız olursa; teknik yardım ve kamu okulunu seçme ve diğer servislerden yararlanma hakkı devam edecektir. Fakat başarısız okul mutlaka personel değişikliği veya bazı temel değişiklikler yapmak zorundadır.

D) Okul beş yıl artarda başarısız olursa, okul yönetiminde değişiklikler yapılır. Örneğin okul sözleşmeli okula çevrilebilir. Ya da devlet okulu kendi üzerine ya da özel bir şirkete verebilir

**6. Rapor kartları ve ailelerin bilgi edinme hakkı.** Her okul bölgesindeki okulların başarı seviyesi hakkında kamuya ve aileleri bilgilendirmek için rapor kartları yayınlamalıdır. Aileler okullarındaki öğretmenlerin niteliklerini öğrenme hakkına sahiptirler.

**7. Öğretmen niteliği.** 2005-2006 yıllarına kadar eyaletlerdeki kamu okullarında bulunan bütün öğretmenler temel akademik konularda yüksek niteliklere erişmelidir. “Yüksek Nitelik” demek öğretmenlerin, öğretim uzmanlıklarını ve bilgi konularını içeren katı eyalet testinden geçmeleri bakalorya derecesine, lisans veya sertifikaya sahip olmalarıdır.

**8. Esneklik.** Federal paranın kullanılmasında ve bazı federal taleplerin karşılanmasında yeni yasa eğitimcilere esneklikler sağlamaktadır. Yeni yasa bölgelerin ve okulların dört federal programdan aldıkları fonların yarısını ayırmalarına izin verir. Öğrencilerin % 40'ının fakir olduğu bir okul ise Title I fonunun esnek kullanabilir.

**9. En fakir bölgeler için daha çok fon.** Yeni yapı Title I fonun dağıtılmasında bir kaç değişiklik yapmıştır. Fakir bölgelere ayrılan para artırılmıştır. En fakir bölgeye daha çok fon tahsis edilmiştir.

**10. Diğer programlar.** Ortaöğretim ve ilköğretim için federal yardım programları yeniden gözden geçirilmiştir. İki yeni program oluşturulmuştur. Bu programlarla öğretmenlerin ve yöneticilerin profesyonel gelişimini sağlamak için okullara yardımcı olan “Öğretmen Niteliği” ve okumanın geliştirilmesi için okul bölgelerine yardımcı olmak için kapsamlı bir program olan “ilk okuma”dır.

**11. Başarısız okullardaki öğrenciler için yapılması gerekenler.** 2002 yılında başarısız olan yeni öğretmenlerin işten çıkarılması, başarısız olan okullara öğrenci başı ödenen Title I fonundan sağlanan 300 ile 1000 dolar arasında değişen paranın başka bir kamu okuluna transfer edilmesi gerekmektedir (Jennings, 2003, 299–302).

**Yeterli Yıllık İlerleme (AYP).** Tüm resmi ilköğretim okulları öğrencileriyle, orta öğretim okullarında olan öğrencileri, eyaletin öğrenci akademik başarı standardına erdirtmek amacıyla, her eyalet planında, akademik değerlendirmeye dayalı olarak, eyalet ve o eyalet içindeki resmi

ilköğretim okullarının, orta öğretimin ve yerel eğitim ajanslarının yeterli yıllık planı ilerleyişini oluşturan yeterliklerin neler olduğunu belirtmelidir. Böyle bir plan, öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı azaltma amacına da hizmet eder. Yeterli yıllık ilerleme(AYP) eyalet tarafından şu şekilde tanımlanmalıdır (Hopmann, 2008):

Eyalette AYP;

1. Eyaletteki tüm kamu ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğrencilere aynı yüksek akademik başarı standardını uygular.
2. İstatistik olarak geçerli ve güvenilirdir.
3. Tüm öğrenciler için sürekli ve önemli akademik gelişme ile sonuçlanır.
4. Eyaletin, yerel eğitim ajanslarının, kamu ilköğretim ve orta öğretim okullarının ilerleyişini, ölçer.
5. Aşağıda yer alanların her birinde sürekli ve önemli gelişim sağlamak için ayrı ölçülebilir yıllık hedefler içerir:
  - 1). Tüm kamu ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğrencilerin başarılı olması.
  - 2). Aşağıdakilerin başarılı olması;
    - a). Ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler,
    - b). Farklı ırk ve etnik kökenli öğrenciler,
    - c). Engelli öğrenciler,
    - d). Sınırlı İngilizce yeterliğine sahip olan öğrenciler.

NCLB'yi hesaplamada beş temel yöntem kullanılmaktadır (Mathis, 2005, 104):

1. İstatistiksel tahminler,
2. Profesyonel yargı,
3. Başarılı okullar,
4. Üretim Modeli,
5. Araştırma ya da kanıt temeli.

Başarılı Okullar yönteminde, yüksek sonuçlu okullar tanımlanır ve fiyatları analiz edilir. Avantajı yöntemin kolay bir şekilde anlaşılması ve



başvurulmasıdır. Dezavantajı, yüksek sonuçlu okullar daha düşük performanslı ve yoksul okullar olarak aynı nüfus özelliklerine sahip değildirler.

### **Hiçbir Okul Geride Kalmasın**

Hesap verebilirlik dalgası Kuzey kıyılarına ilk kez vurduğunda siyasi ve eğitim kurumlarının ani tepkisi ABD’de olanın tersi olmuştur. Başlarda, oradaki hesap verebilirlik, eğitim kontrolündeki önemli öğeleri merkezileştirmede bir araç olurken, İskandinavya’da ani tepki âdem-i merkezizetçilik biçiminde olmuştur. Yeni kamu yönetimi için, Norveç ve İsveç’te hükümet daireleri ve yönetim bölümleri kurulmasına rağmen bu çabaların hiç biri ABD’deki gibi kapsamlı ve sürdürülebilir hesap verebilirlik reformu olmamıştır (Hopmann, 2008).

1990’lara kadar okul eğitim programı yönetmenin ana aracı müfredat rehberiydi. Bu rehber eyalet yöneticileri tarafından geliştirilmişti. Yerel okul ve öğretmenler, yerel özelliklere adapte edilmiş öğretim programları geliştirmek için zaman kaybetmiştir. Öğretim sonuçları düzenli olarak devlet tarafından değerlendirilmemiştir. Kuzey perspektifli okullar yüksek düzeyde eğitimi ve saygın öğretmenlerin yeri olarak biliniyordu. Müfredat değişikliği öncelikle eyaletin ihtiyaçları ile yerelin deneyimi arasındaki diyalog sorunu olarak görülmüştür. Değişimler, her aşamadaki okullaşma ve yönetim alanında olağandışı içeriğe sahip deneme süreleri olarak gösterildi (Hopmann, 2008).

### **Hiçbir Eyalet Geride Kalmasın**

Almanya ve Avustralya 18. yüzyıldan bu yana okul reformu yapmaktadır. Ulusal müfredat konusundaki her tartışma okullaşma yapısında ve onun etkileri üzerinde olmaktadır. Bu örnek içindeki okulun yapısal konularının önemli rolü her iki ülkede de okulların devlete ait ve devletin yürüttüğü sistemler olmasıdır. Yerel hükümetlerin diğer okul konularında bazı sorumlulukları vardır. Fakat müfredat, öğretmeni işe alma veya çıkarma, okul

kitaplarının lisansı gibi konular devletin okul yönetimine ait konulardır. Ayrıca, her iki ülke de katmanlı okul sistemine sahiptir. Bu sistemde orta kademe yüksek ve düşük başarı katmanına bölünmüştür. Her iki ülkede de mesleki eğitim okulda iş üstünde eğitim ile birleştirilerek verilmektedir (Hopmann, 2008). Her iki ülkede PISA sonuçlarına önem verilmektedir.

Eğitimde hesap verme uygulamaları arasında PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -Programme for International Student Assessment) OECD'nin üç yıllık aralarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır (www.meb.gov.tr). PISA dışında Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yapılan Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması TIMSS 2011 ve Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi PIRLS 2011 sayılabilir.

### **Okulda Hesap Verebilirlik**

Eğitim siyasalarının tekrar eden reform dalgası şeklinde olması bir türbülans olarak karakterize edilebilir. Kim kazanacak, kime yararlı, kim değerlendirecek, kim kontrol edecek, kimin amaçları hâkim olacak, bireysel ve grup haklarında devrim, endüstrileşme, sivil rahatsızlık, ekonomik değişimler, teknolojik gelişmeler, kültürel dönüşüm, göçmenler, kırsaldan şehirlere göç bunların okullar üzerine etkileri eğitim siyasalarını etkilemekte zaman zaman da onları bir çıkmaza sokabilmektedir (Crawson, 2003, 29).

Hesap verebilirlik çağında toplumdaki kamu ve özel okullar hesap verebilir olmak zorundadır. Bütün özel okullar aileler tarafından seçilirler. Okulun ne olması gerektiği anlayışı ve beklentileriyle uygun bir eğitim sağlarlar. Eğer okullar ailelerin ne istediğini vermezse, ya da veremezse aileler çocuklarını alırlar ve okul kapanır. Gerçek, özel okulların ülkede en çok hesap verebilir okullar oldukları gözlenmektedir (McTighe, 2004, 56). Özel okullar için, kalite düzeylerini kontrol anlamında etkili ve acımasız

denilebilecek serbest pazar güçleri söz konusudur. Fakat özel okullar ABD’de devletin kendilerine hesap verme anlamında çok fazla müdahil olmasına taraftar değildirler (McTighe,2004, 56) Okul hesap verebilirlik sistemlerinin amaçları; bütün öğrenciler için daha iyi eğitim olmalıdır (Parkes ve Stevens, 2003, 155).

Özel okullar için hesap verebilir olmak iş anlamında bir zorunluluktur. Kamu okulları için ve özellikle Türkiye gibi okul seçmenin olmadığı ülkelerde, kamu okullarının hesap vermesi etik ve toplumsal bir gerekliliktir. Okulların başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmesi için devletin ve bölgelerin okulla ve toplumla birlikte sorumlu olduğu bir sistem oluşturulmalıdır. Bu durum iki taraflı bir hesap verebilirliğe ihtiyaç duyulmasını sağlar. Sistemin bir parçası ya da bir seviyesi, diğer parçası ya da seviyesine karşı sorumludur ve bütün olarak her iki parçada topluma karşı sorumlu ve hesap verebilir olmalıdır (Jones, 2004).

### **Okulda Hesap Verebilirlik Süreci**

Okulun hesap vermesi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve bir bütün olarak okulun, performansının daha önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre değerlendirilmesi ve herkesin kendi performansından sorumlu tutulması, performans değerlendirmesine göre bazı yaptırımlarla karşılaşması ya da ödüllendirilmesidir (Duke ve diğerleri, 2003).

Öğretim oldukça zorlu şartlar altında gerçekleşir ve her zaman daha iyi ve daha kötü öğretmenler ve daha iyi ve daha kötü koşullar, şartlar olacaktır. Ne yazık ki, zorlu bir iş eğitsel gelişim için gerçekçi bir destek ve özendirilmeye değil de tehdit, kontrol ve cezalandırmaya daha kararlı biçimde odaklanan siyasalar tarafından daha zorlu hale getirilmektedir (Sirotnik, 2003) Okullardaki hesap verebilirlik sistemi, okul örgütünün işlevselliğini geliştirme ve öğrenci performansını yükseltmeyi amaçlayan öncüllerle başlar. Bu sistem oluşturulurken de bazı problemler ortaya çıkar. Bu problemler şunlardır (O’day, 2002):

1. Bireysel hareketle ve ortak hesap verebilirlik arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Okuldaki hesap verebilirlik sistemi okul üyeleriyle özdeşleştirilmesine, bireysel hareketi yöneltmek ve kişiler arası ilişkilere güvenir. Başka bir deyişle sistem davranışlarda arzulanan değişiklikleri ve gereklikleri meydana getireceğini sanır.
2. Dışsal kontrol, içsel çalışmaların etkisini araştırır. Hesap verebilirlik sistemleri okulun içinde olanların dışarıdan etkilerini araştırır. Örgütsel öğrenme ve gelişme için kapalı ilişkilerin, içsel ve dışsal kaynakların kontrolüyle birlikte problemlili ilişkiler hesap verebilirlik sisteminde araştırılır.
3. Bilgi okullarda hem sorunsaldır hem de okul gelişiminde gereklidir. Bilgi okul gelişiminde rolü ve doğasıyla ilgilidir. Bilgi bütün hesap verebilirlik sistemlerinde hayatidir.

Bilginin, sistem ve sistem boyunca; 1). Geri dönüt olma, 2). Öğrenme ve öğretmeyle odaklanmak ve meydana getirme, 3). Sınıfta dikkate değer değişiklikler meydana getirme, 4). Bilgiye cevap vermek için stratejileri geliştirme, 5). Hem bireysel hem de sistem seviyelerini ortaya çıkarma 6). Okulun ihtiyaçlarını karşılamak üzere kaynaklarını dengeli dağıtmak gibi önemli işlevleri bulunmaktadır (O'day, 2002).

Okullarda hesap verebilirlik sisteminin desenlenmesi, aşağıdaki sorulara verilen cevaplarla şekillenir (Lingenfelter, 2003):

1. Sistem çıktılarının arzuladığı ne? Çıktılar ölçülebilir ve açık bir halde mi?
2. Çıktıların başarısındaki engeller ne? Engellerin üstesinden gelinebilir mi?
3. Sürdürebilir yapısal geliştirme içinde kim ne rol oynayacak? Neyin değişimine gereksinim var?
4. Değişimi başlatmaya yardım edecek kaynaklar, stratejiler ve araçlar nelerdir?

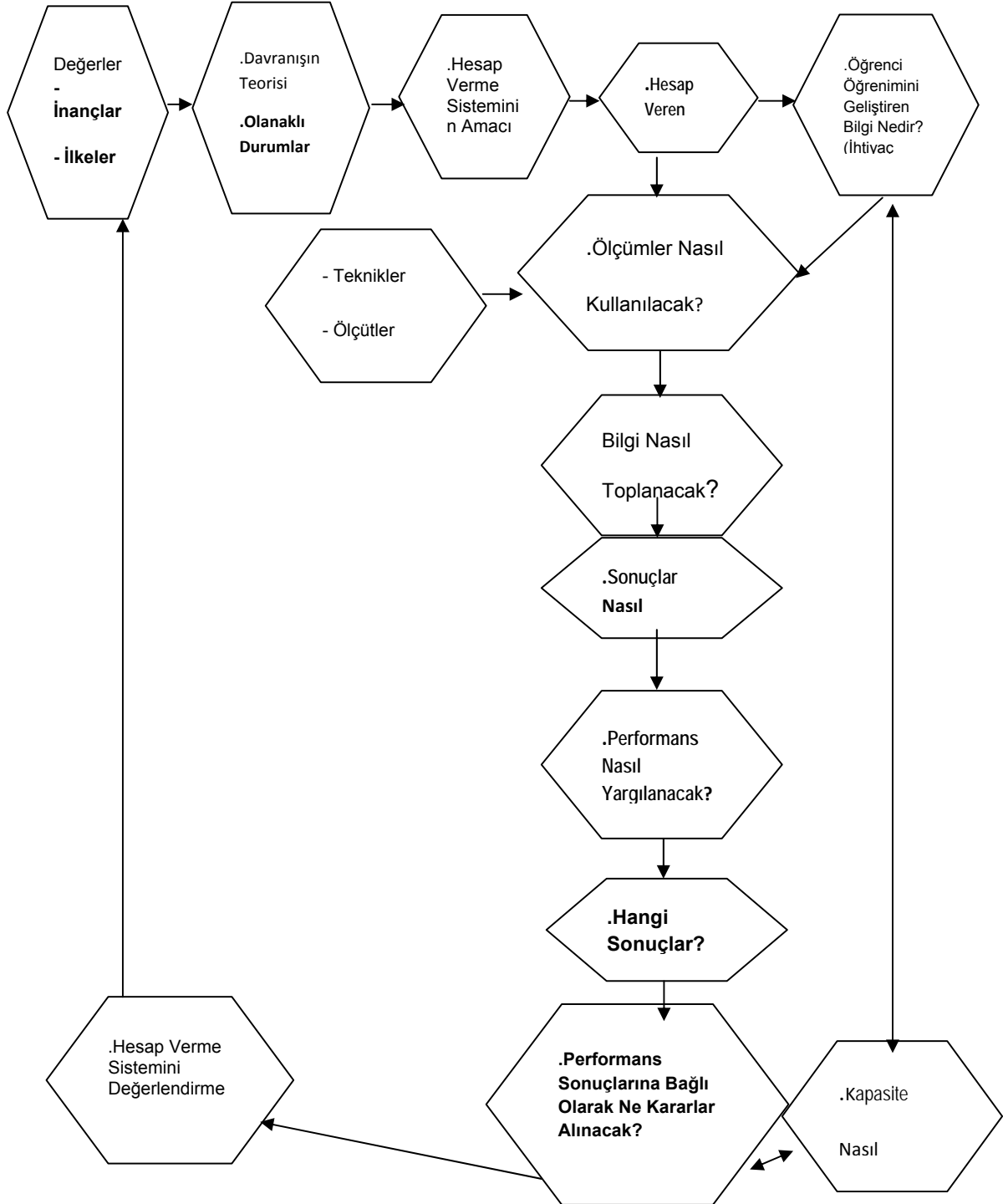
5. Öğrenme, yenilik, uzmanlığının gerektirdiği başarılabılır açık değişim beklentisi.
6. Öğrencilerin eğitiminde personele gerekli dış kurumlar ve farklı kişilerin gerekliliği
7. Bundan sonraki aşamalar arzu ediliyorsa buna imkân var mı? Radikal hızlı gereksinimler nelerdir? Bunlar; süreçte hızlandırılabilir mi?
8. Öğrenciler akademik bilgi ve becerilerini kişisel olarak tanımlayacak kadar kazanımlar elde edebildiler mi?
9. Öğrenciler bilginin ne kadarını diğer yerlerdeki öğrencilerle kıyaslanacak kadar öğrenmişlerdir?
10. Öğrencilerin hangi durumlarda performansları iyi veya zayıftır?
11. Öğrenciler diğerleri ile iyi çalışmayı gerektirecek basit becerileri öğrenmişler mi?
12. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözme becerileri beklenen düzeyde gelişti mi?
13. Öğrenciler karmaşık ve mücadele gerektiren görevleri yerine getirdiler mi? Öğrenciler spesifik işlerde çalışmayı gerektirecek becerileri kazandılar mı?
14. Öğrenciler eğitimsel değerleri aldılar mı?

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

### **Okul Hesap Verebilirlik Modelleri**

Bu bölümde Armstrong'un Yeni Nesil Hesap Verebilirlik Modelleri (Next Generation Accountability Models), NASDSE'nin Dengeli hesap verebilirlik modeli, Ken Jones'in eğitime uyguladığı Dengeli puan kartları hesap verebilirlik çerçeve modelinden bahsedilecektir.

### Armstrong Yeni Nesil Hesap verebilirlik Modeli.



Şekil 1. Okul hesap verebilirlik modeli

Kaynak: Armstrong, J. (2002). Next generation accountability models: Principles from inter views. www.ecs.org. İndirme Tarihi: 02.12.2005

Şekil 1'deki modelde görüldüğü gibi hesap verebilirlik bir döngü içerisinde devam etmektedir. Modelde hesap verme değerler, inançlar ve ilkelerle başlatılmaktadır. Hesap verme sisteminin amacı belirlendikten sonra model bu amaç doğrultusunda şekillenmektedir. Bilgi okulda hesap verme sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okul hesap verme modeli oluşturulurken bilgi her aşamada bulunmaktadır. Şekil 1'deki hesap verebilirlik sistemi oluşturulurken yedi ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar (Armstrong, 2002):

1. Hesap verebilirliğin amacı, tüm öğrencilerin öğrenme ve öğreniminin geliştirilmesi için yüksek rekabetçi standartlar oluşturmak.
2. Hesap verebilirliği, eğitim sisteminin sınıfta, okulda, bölgede, ülkede tüm seviyelerini içerecek şekilde genişletmek.
3. Öğrenci performansı için yetişkinleri de sisteme dâhil etmek. En iyi ve çoklu ölçü, hesap verebilirlik ölçümlerinde kullanılabilir ve hesap verebilirliğin amaçlarına ulaşmak için teknik araçlar üretmek.
4. Hesap verebilirliğin sonuçlarının zamanlı ve kullanılabilir olmasını sağlamak ihtiyaçları vardır.
5. Hesap verebilirliği, sürekli değerlendirme sistemine dayanmasını gerektirmek.

**NASDSE'nin Dengeli Hesap Verebilirlik Modeli.** Sosyal Süreç Üçgeni olarak bilinen kavramsal çerçeve bu modelin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bu model sosyal süreçlere şu üç temel unsura bakmayı içerir: Ekonomik boyutları, siyasal ya da örgütsel boyutları ve kültürel ya da anlam verici boyutları ideal devlette bu üçgenin üç kutbu da denge içinde işlevlerini yerine getirir. Gerçekte bu üçü arasında sıklıkla bir dengesizlik olduğu söylenebilir. NASDSE hesap verme modeli, hesap verebilir bir eğitim sistemini, engellilerle birlikte bütün öğrencilere eşit ulaşma, yüksek standartlar ve beklentiler yoluyla eğitim deneyimlerinden yarar sağlamalarını amaçlamaktadır (NASDSE, 1995, Akt: Ahearn, 2000). Bu tanımla birlikte bu modelde hesap verebilirlik üç unsurlu olarak oluşmaktadır:

- Girdiler ve süreçler için hesap verme,
- Sistem standartları içi hesap verme,
- Bireysel öğrenci öğrenmesi için hesap verme

Bu üç unsur arasındaki denge de dengeli bir hesap verebilirlik sisteminin oluşumunu sağlamaktadır (Ahearn, 2000, 20).

**Dengeli Puan Kartları Hesap Verme Çerçeve Modeli:** Dengeli puan kartları hesap verebilirlik çerçeve modeli iş dünyasında uygulanmaktadır. Bu model, okullar için kullanışlı bir perspektif sunmaktadır. Bu çerçeve model örgütün sağlığına ilişkin geniş bir bakış açısına yönelik olarak geliştirilmesi gereken aşağıdaki dört alandan oluşur (Jones, 2004):

1. Finansal,
2. İçsel işler-işleyiş,
3. Müşteri,
4. Yenileşme ve Öğrenmedir.

Bu dört bölümlü yaklaşım eğitime uygulandığında okullara yönelik dengeli hesap verebilirlik modeli için şu boyutlar elde edilir:

1. Öğrenci öğrenmesi,
2. Öğrenme fırsatları,
3. Öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk,
4. Gelişme ve iyileşme için örgütsel kapasite.

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

- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal sağlığı,
- Öğrencilerin öğrenmesi,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi,
- Fırsat eşitliği ve adalet,
- Geliştirme ve İyileştirme.

Modelin temel dört boyutu aşağıda kısaca açıklanmaktadır.



**A. Öğrencilerin Öğrenmesi:** Ülke ve bölge geneli testlerden daha çok okul düzeyinde değerlendirmeler, öğretmenler, aileler ve toplum üyelerini de içeren bir değerlendirme sürecidir. Öğrenci öğrenmesi, sadece bilginin ifade edilmesi ya da temel becerilere ilişkin değil, öğrenme uygulamaları ve düşünme becerilerine dönük öğrenme ve değerlendirmeyi gerektirir. Öğretmenler bu konularda yetiştirilmelidir.

**B. Öğrenme Fırsatları:**

Okuldaki tüm öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratılmalıdır.

1. Bütün öğrenciler için eşit ve adil öğrenme imkânları oluşturulması bölge ve devletle paylaşılması gereken bir sorumluluktur.
2. Okullara eşit ve adil kaynak aktarımı,
3. Çeşitli açılardan olumsuz konumdaki koşuldaki öğrencilere göre kaynak aktarımı,
4. Nitelikli öğretmen temin edilmesi,
5. Eşit, adil uygun ve yeterli eğitsel araç-gereçler, öğrenme ortamları,
6. Bilgiye ulaşma imkanları, profesyonel öğretme koşulları, başarı için baskı, mesleki standartlar dâhilinde öğrencilere adil, insanca davranım. Bunlar sadece test yoluyla ölçülemez gözlemler gereklidir. Öğretmen değerlendirme. Klasik “yakala ve vur” anlayışındaki gözlem ve denetimler etkisizdir,
7. Öğretmeni geliştirmeye ve özendirmeye dönük, çok çeşitli yöntemlerle değerlendirme yapılması,
8. Demokratik bir eğitim ortamı için hesap verebilme,
9. Kültürel hesap verebilme,
10. Mesleki çeşitliliğin tanımlanması, öğrenciler ve kampusta çeşitliliği tanımlamak, kampusta eşit bir sistem kurmak,
11. Programda yerel esneklik, öğrencilerini ihtiyaçları karşılamak için programda esneklik sağlamak.

**C. Öğrencilere, Ailelere ve Toplum Karşı Sorumluluk:** Öğrenci, aile ve toplum hesap verebilirlik sürecinin parçaları haline getirilmelidir. Okula dayalı yerel bir konsey oluşturulmalıdır ve bu konsey okuldaki değişim

sürecinde gerçekten söz sahibi olmalıdır. Hesap verebilirlik süreci, okul kalite gelişimini inceleyerek okul yönetimine öneriler getirebilmelidir. Okul yönetiminin gelişim planı konusunda hesap vereceği bir yapılanma olabilir.

**D. Örgütsel Kapasite:** Öğretmen geliştirme öğretmenler sıklıkla gözlenirler ve güçsüzleştirilirler. Bunun yerine yöneticiler okulun kapasitesini tam olarak ortaya çıkarmak ve sürdürülebilmek için liderliği öğretmenlerle de paylaşmalıdırlar. Okul içsel bir hesap verebilirlik sistemi geliştirmelidir, buna dönük olarak verilerin analizine dayalı olarak amaçların belirlenmesi, performansın izlenmesi ve kamuya dönük bilgilendirme yapılmalıdır.

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik Uygulamalarına ve Standartlara Dayalı Test Sistemine Eleştiriler**

Eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları, son yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen birçok yönden eleştirilmektedir. Bu eleştiriler bir anlamda hesap verebilirlik ile ilgili sınırlılıkları da ortaya koymaktadır. English'e göre (2006) hesap verebilirlik ile ilgili sınırlılıklar şunlardır:

1. Siyasal olarak kontrol edilen siyasa iklimindeki kalıcı problemler. Uygulanmakta olan hesap verebilirlik sistemlerinin etkililiği konusu araştırmalarla aynı kaderi paylaşmaktadır. Sınıf büyüklüğü, maddi ve finansal koşullar etkililiğin yorumlanmasında önem kazanmaktadır. İdeolojik yandaşlıklara bağlı olarak aynı ya da benzer veriler karşıt sonuçlar elde etmek için kullanılabilir (Sirotnik, 2003, 7).
2. Test yönteminin beklendik ve beklenmedik sonuçları. 1800'lerin ortalarından beri okul sistemleri, okulları ya da öğretmenleri ödüllendirmede ya da cezalandırmada dayanak olarak düzenli aralıklı test puanlarını kullanmaktadırlar (Callahan, 1962; Tyack, 1974; Akt: Darling-Hammond, 2004, 1051).
3. Eğitsel ölçünlemelerin kapasitesi ve sınırlılıkları, Buly ve Valencia'ya göre (2002, 235 Akt: Sirotnik, 2003, 6) bütün gereksinmelere cevap verebilecek tek bir standart ya da müdahale

yoktur. Unutulmamalıdır ki öğrenciler ve öğretmenler nitelikli bir öğrenme ve öğretme için siyasalar tarafından desteklenmeye gereksinim duyarlar ve çocuklar farklı gereksinimleri olan özgün bireylerdir.

4. Başarısızlık durumundaki dışsal müdahalelerin sınırlılıkları,
5. Okullara yönelik kamu desteğinin etkileri, eğer sorumluluk önlemlerinin algılanan etkisi, düşük başarılı öğrencilerin gelişmesine yardım ederken yüksek başarılı öğrencilerin ilerlemesini engellemek olursa, devlet okulları için sonuçlar yıkıcı olabilir. Zengin anne-babalar muhtemelen, yüksek başarılı çocuklarını, çok sayıda devlet okulunu sosyo-ekonomik olarak izole edilmiş ve göreceli olarak düşük başarılı öğrencilerle dolu bir şekilde bırakarak, üstün olabilecekleri okullara taşıyacaklardır (Duke ve diğerleri, 2003, 205).

Hesap verebilirlik eğitim sistemine rekabeti ve seçimi tanıtmıştır. Okulun başarısızlığı öğrenci kaybettirmekle birlikte, sermaye kaybına da açar. Eğer bir öğrenci diğer bir okul için ayrılırsa, okullar öğrencinin aldığı parayı kaybetmekle kalmazlar hatta öğrencinin naklini de ödemek zorunda kalırlar (Hursh, 2005).

Eğitimsel hesap verebilirlikte ABD’de 50 eyaletin her biri, eğitim hazırlığı için kendi kurumsal tüzüğüne sahiptir. Eğitimsel hesap verebilirliği ilerleten politikacılar, temelde kurumsal standartları karşılamada başarısız olurlarsa adli incelemeyle yüzleşirler (DeMoss, 2003, 44). Valenzuela’nın da (2004, 378) belirttiği gibi hesap verilebilirliğin açık amacı, öğrencilerin öğrenmesinden ziyade daha çok eğitim üzerindeki kontrol politikaları hakkındadır (Akt: Lafever, 2006, 59).

Test puanlarına dayalı öğrenciyi sınıfta bırakma türünden cezalandırmalara eleştirel yaklaşmıştır. Bunun yerine yapılabilecek şeyler arasında şunlar sayılabilir (Darling-Hammond, 2004, 1061–1062):

1. Daha geniş bir açıda daha çok ve farklı öğrencinin standartları karşılaması için gerekli olan öğretim bilgi ve becerileri kazanmaları için öğretmenlerin hazırlık eğitimlerini ve mesleki gelişimlerini zenginleştirmek.
2. Okulları daha yoğun öğrenmeyi sağlamak amacıyla daha küçük birimler halinde yeniden desenlemek (300–500 öğrenci), öğretmenlerin daha az sayıda öğrenci ile daha çok zaman harcaması için gerekli düzenlemeleri yapmak.
3. Müfredatla daha çok bağlantılı ve öğrenme hakkında bilgi verici nitelikte okul ve sınıf çapında performans değerlemeleri yapmak.
4. Hedeflenmiş hizmet ve desteklerin öğrencinin ihtiyaç duyduğunda ulaşılabilir olması.

Harvard Sivil Haklar Projesi tarafından basılan bir çalışmada; Rice Üniversitesi Profesörü Linda Mc Neil ve Teksas Üniversitesi Profesörü Angela Valenzuela, Teksaslı öğretmenlerin; testi öğrettiklerini ve özellikle düşük gelirli öğrenciler için, yüksek düzenli yetenekleri geliştirme bilgisini azalttıklarını keşfetmişlerdir (Mcneil ve Valenzuela, 2001; Akt: Shaker ve Heilman, 2008, 93). Hesap verebilirliğin kesin dili “tahsis etmeyi”, “yönetimi”, “ölçmeyi”, ve “zorlamayı” yeniden merkezi kontrol aracı yapar ve sistem hiyerarşisine vurgu getirir (Adams ve KIRST, 1999; Akt: Vogel, 2003, 19). Performansa dayalı hesap verebilirlik bürokrasiyi okulun içine sokmaktadır (Vogel, 2003, 19).

Standart testlerin sonucunda ilan edilen sonuçlar nedeniyle eğitimciler zamanlarının ve enerjilerinin büyük bir kısmını iyi okul imajının sürdürülmesine ve geliştirilmesine harcamakta buna karşın pedagoji ve müfredat içeriği ihmal edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonellikleri ve otonomileri artmamaktadır (Apple, 1988; 2000; 2002).

Okullarda hesap verebilirliğin geliştirilmesi için sadece standart testlere güvenmek ve test sonuçlarına göre öğretmen performansını sorgulamak doğru olmayabilir. Çünkü, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve

velinin sosyo- ekonomik düzeyi başarıda önemli etkenlerdir. Hesap verebilirlikte öğretmen başarısını belirlemede test sonuçlarının dışında, öğretmenin öğrenci gelişimine yaptığı katkıları belirleyecek farklı yöntemlerde kullanılmalıdır.

### **Yöneticilerin Hesap Verebilirliği**

Yöneticiler okul reformunun odak noktasındadırlar. Dahası, yeni liderlik çalışmaları, kuramsal ve uygulamalı olarak, öğretimsel liderliği yöneticinin merkez rolü içinde varsaymaktadır. Bununla birlikte, öğrenci performansının iyileştirilmesinde artan bir hesap verebilirlik sorumlulukları vardır. Bu hedef için çeşitli grup ve takımlarla çalışmak durumundadır. (Marks ve Louis, 1997; Peterson DeIMar, 1994 Akt: Marks ve Nance, 2007, 4).

Leithwood (2001) ve Elmore (1999), yönetimde eğitimsel hesap verebilirlik anahtarının dağıtılmış liderlik (performansı geliştirmeye odaklanmış bir ilişkiler ağı) olduğunu savunmuşlardır. Zira dağıtılmış liderlik, okulların, bireysel sorumluluktan çok kolektif sorumluluk tarafından nitelendirilen gerçek öğrenme toplulukları olabilme ihtimalini artırır (Duke, Grogan ve Tucker; 2003, 202).

Okullarda yöneticilerin hesap vermek zorunda kaldıkları konular Ramsey (1999, 197); tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Tüm bireylerin ve çalışanlarının vatandaşlık ve insan haklarını koruma,
2. Yasal olmayan yollardan uzak durma,
3. Profesyonel sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirme,
4. Personeli, öğrencileri için güvenli ve sağlıklı çevre oluşturma,
5. Meslektaşlarından, öğrenci velilerinden özel avantajlar sağlamama,
6. Ayrımcı davranmama,

7. Gizli bilgileri koruma,
8. Mahremiyete saygı,
9. Sahteleştirme ve yanıltıcı davranışlardan uzak durma,
10. Hakkaniyet ilkesine önem verme,
11. Disiplin alışkanlığı geliştirme,
12. Sosyal sorumluluk için davranış yolları bulma,
13. Başarılı olacağına inanma,
14. Sadakat,
15. Sürekli en iyisi için çalışma,

Okul yöneticilerinin hesap vermek zorunda kaldıkları konuları objektif olarak gözlemlemek ve değerlendirmek mümkün olmayabilir. Bunları objektif olarak değerlendirmek hesap verebilirlik modelinin iyi kurulup uygulanması ile mümkün olabilir (Michel, 1993). Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik alanlarını belirtmek için öncelikle okul yöneticilerinin etki alanlarını bilmek gerekir. Yöneticilerin etki alanları Marks ve Nance (2007, 43) şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. Öğretim ve eğitim programı siyasalarına ilişkin yönetici etkisi: Okul öğrencileri için performans standartları setinin oluşturulması üzerindeki etki
2. Okul eğitim programı yerleştirmek, kurmak üzerindeki etki
3. Okul öğretmenlerinin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim programlarının içeriğini belirlemedeki etki
4. Okul denetimine ilişkin yönetici etkisi: okuldaki öğretmenlerin denetimini yapmak. Okul için yeni tam zamanlı öğretmenler kiralama, okulda disiplin siyasası oluşturma ve uygulama
5. Okul bütçesinin nasıl harcanacağına karar verme.

Okulda yardımcı yöneticilerde, yöneticilerle benzer alanlarda hesap vermekle yükümlüdürler. Bu konularda tam bir uzlaşma olmamasına rağmen temel olarak şöyle sınıflandırılabilir (Michel, 1993):

- Yönetmel hesap verme: Planlama, güdüleme, örgütleme, kontrol vb. alanlarda yönetici ile birlikte yöneticinin yardımcısı olarak hesap verme durumundadır.
- Liderliğe ilişkin hesap verme: öğretmenlerle, öğrencilerle, ailelerle etkileşim. Okulun hedefleri için yöneticiye yardım.
- Örgütsel becerilere ilişkin hesap verme.
- Grup süreçlerine ilişkin hesap verme
- Kişilerarası ilişkilerle ilgili hesap verme
- Okul ve toplum ilişkisiyle ilgili hesap verme
- Eğitsel reform ve yeniden yapılanmaya ilişkin hesap verme

Eyaletler arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu , “Interstate School Leaders Licensure Consortium” [ISLLC] (1996), tarafından ilköğretim Okul Müdürleri için geliştirilen altı standart şöyledir (Arslan ve Beytekin, 2004):

- Standart 1: Vizyon,
- Standart 2: Örgüt kültürü ve iklimi,
- Standart 3: Kaynakların yönetimi,
- Standart 4: İşbirliği,
- Standart 5: Dürüst ve adil bir yönetim,
- Standart 6: Toplumsal değişkenlere göre yönetim,

Eğitimde yöneticilerin hesap verebilirliği çok boyutludur. Yöneticiler okulla ilgili görevleri, sorumlulukları ve bütün öğrencileri için hesap vermelidir. Çünkü okulun başarılı olması ancak yöneticilerin başarılı olmaları ile sağlanabilir. Yöneticiler, felsefelerini okulları ile ortaya koyarlar.

### **Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği**

Eğitimde profesyonel kimlik ve öğretmenlerin rolüyle ilgili tartışmalar sürmektedir. Öğretimde profesyonellik farklı ideolojiler tarafından da tartışılmıştır. Özellikle 1980 ve 1990 yıllarında İngiltere'deki eğitim reformları

büyük merkezi kontrol ve eğitim politikalarının düzenlenmesini gerektirmiştir (Poulson, 1998, 1).

ABD'de 1987 yılında kurulan Profesyonel Öğretim Standartları için Ulusal Heyet özel bir eğitim örgütüdür. İki önemli görevi vardır. Birincisi öğretimin başarılması için standartları beyan etmek ve iyi öğretmeni tanımlamak ki bu standartları başaranlar iyi öğretmenlerdir. İkincisi, bu standartları temel alarak bunları başaran öğretmenleri sertifikalandırmak. 35 eyaletin 400'den fazla bölgesinde öğretmenlerde bu sertifika şartı aranmaktadır. Federal hükümet 12 milyon dolar para ile bu heyetin aktivitelerini desteklemektedir (Ballou, 2003, 201). Amerika'daki federal reformlar ve NCLB, bütün öğretmenlerin yüksek bir şekilde nitelendirilmesini istemektedir. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin bakalorya derecesine ve eyaletlerinde öğretim yapmak için sertifika sahibi olmak zorundadırlar (Iroff ve diğerleri, 2008). Standartların yerleştirilmesi öğretim programlarının doğasını ve yapısını etkiler. Öğretmenler öğretim programlarının yapısına ilişkin olarak yatay (düzeyler içinde) ve dikey (düzeyler genelinde) bir anlayış sergilemelidirler. Çeşitlendirilmiş öğrenim kaynaklarına ulaşabilme ve genişletilmiş ya da zenginleştirilmiş informal öğrenme imkânları oldukça önemlidir (Anderson, 2005, 7–8). Yukarıda yapılanları eleştiren görüşler vardır. Bu görüşlerden birisi de yapılanların bütünü öğretmenlerin işlerine kötü bir şekilde eğitilmiş ve hazırlanmış olduğu görüşünü kuvvetlendirir. Öğretmenler için profesyonel gelişim tecrübeleri, artan bir şekilde, özel eğitimsel aktivitelerinin uygulanmasını içerir (Nieto ve Johnson, 2008, 15). Yukarıdaki görüşün tersini savunan Crocco ve Costigan, (2004, 25) ise yüksek standartlara sahip olan okullar için öğrenci performansı okulların ve öğretmenlerin hesap verebilirliğini sağlama sadece eşitliğin bir parçası olduğu görüşündedirler.

Öğretmen gelişiminde, standart bir ölçüme ihtiyacı vardır. Kabul edilebilir performansın çeşitliliğine rağmen, aslında öğretmenler, gerektiği gibi farklı öğretim alıştırmaları kullanarak öğrencilerinin her birine yardım etmek için çabaladıkları zaman önemlidirler (Hanley ve diğerleri, 2002, 40).



Öğretmen raporlarında hesap verebilirliğin, müfredatı daralttığını sanıldığı belirtilmekte oysaki müfredatın daraltılmasının hesap verebilirliğin sonucu olmadığı müfredatta uzun zamandan beri edebiyatın, bilim ve sosyal çalışmalara göre daha fazla yer ayrılmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Eğitimin kalitesi üzerine etkilerine gelince öğretmen raporlarına göre; öğretimde, nasıl öğretileceği, konuların odak noktalarının belirlenmesi ve odak konularda bilgiye nasıl ulaşılacağı noktalarında etkili olmuştur. Hesap verebilirlik materyal kullanmayı, problem çözmeyi göz ardı ederken, testlerde çıkabilecek spesifik bilgilerin altını çizmiştir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim zamanının çoğunu teste hazırlıkla geçirmektedirler. Oysaki hesap verebilirlik öğretmenlerin, öğretimi takip etmekten ziyade öğrencilerin öğrenimde neye ihtiyaçları olduğu, uzun dönemli akademik başarıları için öğrenmenin nasıl olması gerektiği üzerinde durmalarını ister (Anderson, 2009).

Socket (1980) öğretmenlerin çıktılara-sonuçlara ilişkin olarak ve bu sonuçlara götüren sürece ilişkin olarak hesap verebilir olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sadece kendi kontrolleri altında bulunan şeylerle ilgili olarak hesap verebileceklerini vurgulamıştır (Akt: Bush, 1994, 311 ). Okullarda öğretmenler öğrenci için aşağıdaki alanlarda hesap verme durumundadırlar (Liethwood ve diğerleri, 1999, 19).

- Örgütsel etkililik,
- Mesleki bilgi ve beceri ölçütlerinin karşılanması,
- Etik davranış ölçütlerinin karşılanması,
- Özel görevlerde ya da mesleki uygulamalarda en iyi performans,
- Değişimin başarısına katkı sağlayacağına inanılan örgütsel süreçlerin becerili kullanımı.

Yukarıdakilere ek olarak Leithwood ve Earl (2000) öğretmenlerin ayrıca profesyonel bilgi ve beceri standartlarını tanımları ve örgütsel süreçlerin kullanımı, eğitimde stratejik planlama, okul geliştirme planlaması, kaliteyi gözden geçirme uygulamalarında da hesap verebilir olmaları

gerektiğini belirtmişlerdir. Sockett (1980 Akt: Bush, 1994, 311), öğretmenlerin aşağıdaki gruplara karşı hesap vermek zorunda olduğunu öne sürmüştür:

- Bireysel olarak öğrenciler ve aileleri,
- Toplumun birer parçası olarak öğrenciler ve aileleri,
- Öğretmenin işverenleri,
- Kaynakları sağlayanlar, eyalet, bölge, devlet yönetimleri gibi,
- Okul içi ve dışı eş çalışanlar,
- Diğer ilgili eğitim kurumları, üniversiteler, ortaöğretim okulları vb.
- Kamuoyu,
- Sanayi ve ticaret örgütleri.

Öte yandan Grogan ve Roland başarılı öğretmenin profilini (2003, 119–121) aşağıdaki boyutlarda betimlemiştir:

#### A. Konuya Hâkim Olma ve Öğretmenlik Tutkusu

- Konusunda derin bilgi sahibi olduğunu gösterme,
- Öğrettiği konuyu sevme,
- Araç-gereçleri, öğrencileri deneyimleri ve yaşamlarıyla ilişkili hale getirme.

#### B. Öğrencilerle İlişkiler

- Derslerde sıklıkla öğrencilere adlarıyla hitap etme,
- Öğrencilerin testi geçmeleri konusunda ilgili olma,
- Öğrencilerle sıcak arkadaşça bir ilişki kurma,
- Öğrenci girdisini yüksek düzeyde değerlendirme.

#### C. Geçerlilik

- Ek fırsatlar yaratma ve sınıf zamanı dışında öğrencilere bireysel yardımda bulunma,

#### D. Sınıf Düzeni ve yönetimi

- Ders boyunca uygun bir ilerleme hızı sürdürme,

- Rutinler geliştirme ve kullanma böylece öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini bilme (Sınıfta dersin açılışında sıcak girişler, işlerini tamamlayanlar için uygun işler, ev ödevi destekleri),
- Görev dışı davranışları ve diğer dikkat dağıtıcı şeyleri azaltma.

#### E. Öğretimsel uygulama

- Derslerdeki testlere dönük unsurlara özel bir dikkat harcama,
- Testlerle ilgili hazırlık ve araç-gereçleri kullanma,
- Günlük hedeflere ve işlere sürekli biçimde yoğunlaşma,
- Her sınıf için iyi bir planlama, hazırlık ve dikkate ilişkin kanıt sağlama,
- Hazırladığı testlerin eyalet testine uyumunu sağlama,
- Öğrencilerin katılımı ve ilgisine dönük olarak yaşa ve düzeye uygun etkinlikler düzenleme,
- Özellikle matematikte problemlerin çözümlerindeki karmaşıklığını azaltma,
- İngilizce' de yazma dil ve edebiyatın bütünleştirildiği bir yaklaşım gösterme,
- Biyolojide laboratuvar kullanımı ve
- Müfredatta teste dönük uyum.

#### F. Öğretimsel Beceri ve Stratejiler

Tüm derslerde;

- Yüksek düzeyde düşünme becerilerini özendirme,
- Dersin başında çabucak öğrencilere odaklanma, sıcak girişler, kısa sorular, ödev incelemeleri yapma,
- Gerekğinde fazladan çalışma yaprakları inceleme ve çalışmalar hazırlama,
- Öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için teknikleri, terimleri ve kavramları kullanma,
- Soru ve gözlemlerle öğrenci performansını izleme değerlendirme,
- Sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirme,

- Değerlendirme ve dönütlerin uygun kullanımını sağlama,
- Sıklıkla ve sistemli olarak alıştıırma testleri yapma,
- Matematikte birebir öğretme için sınıf içinde zaman ayırma,
- Biyolojide görsel işitsel araç-gereçleri konunun derinlikli anlaşılması için kullanma,
- İngilizcede konularla ilgili öğrenciler arasında tartışma grupları oluşturma,
- Görsel işitsel araç-gereçleri konunun derinlikli anlaşılması için kullanma.

#### G. Mesleki Tutum

- Profesyonelce davranma ve çeşitli öğretim kararlarını, tercihlerini öğretim ve öğrenme süreçlerine ilişkin anlayışları temelinde açık hale getirme,
- Öğretimsel uygulamalarla öğrencilerin yeterliliklerini dengelerken öğrencilerin gerek akademik gerekse davranışsal gelişimleri için yüksek beklenti içinde olma.

### Öğretmenler İçin Performans Ölçme

Öğretmenlerin performansları Katma Değer Modeli ile ölçülmektedir.

**Katma Değer Modeli.** “Katma Değer” fikrini etik dildeki olguyu hesap ederek belki en iyi şekilde değerlendirmek mümkündür. Doğruluk ve eşitlik herhangi bir hesap verebilirlik sisteminin bir parçası olmak zorundadır. Bu nedenle sonuca dayalı hesap verebilirlik modelinde, katma değer modeli kullanmak daha adildir. Çünkü iyi okullar akıllı ve yetenekli öğrencilerin okula getirdikleri ile iyi olabilirler. Bu nedenledir ki öğrenci çeşitliliğinin sosyo-ekonomik statüsü genellikle başarının yüksek güvenilir göstergesi gibidir. Bütün öğretmenler eşit yetenektedir ve hepimiz çocuklara yardım için sorumluyuz” efsanesinin sürdürülmesine izin veren devlet ve yönetimin yer aldığı bir dünya okulunda hesap verebilirlik olmayabilir (Wiggins, 1993).

Katma değer modeli büyük ölçüde öğretmen etkisine odaklanmıştır. Öğretmen etkisini tanımlarken buna ek olarak, öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörleri de onaylar. Öğrenci karakterleri, okulların çevrelerinin de öğretmen başarısının da etkisini inceler (McCaffrey ve diğerleri, 2003).

Okullardaki gelişmeyi ölçmeye yönelik bir dizi istatistikî yaklaşım katma değer modeli olarak tanımlanabilir. Bu model öğrenci başarısını kazanmada okulların ve öğretmenlerin yaptıkları katkıları tanımlamaktadır. Katma değer sonuçlarının az ya da çok etkili okullar ve öğretmenler arasında ayırım yapabileceği iddia edilmektedir (Linn, 2008, 705). Katma değer modeli, okulların öğrenci performansını yükseltmedeki ne derece sorumlu olduğunu belirlerken, bu ölçümler okullar ve okul personeli için daha adil sonuçlarla okul gelişiminde kullanılabilir. Ayrıca, bu sonuçlar okul seçiminde de büyük önem taşır (OECD, 2008). Eğitim standartlarının başlamasının karşılanması ve değerlerin hesap edilmesi için aşağıdaki yöntemler uygulanmaktadır. Profesyonel karar yaklaşımı; devlet içerisindeki eğitimcilerden oluşan çalışma takımları eğitimsel programların düzenlenmesi, eğitimsel amaçların başarılması için ne kadar paraya ihtiyaç olacağına karar verirler. Bu yaklaşımda yeterli eğitim için düşük gelirli aileler ve öğrencilerin desteklenmesi için gerekli ekstra kaynaklar hakkında uzmanlardan yararlanılır. Başarılı okullar yaklaşımı; yüksek kaliteli eğitimin desteklenmesini vurgular ve yüksek performanslı okulların kurulmasını tanımlayarak başlar. Ekonometrik yaklaşım; okul bölgelerinin çeşitli öğrenci karakterlerini, öğrenci performansını, devletin öğrenci başı okul harcamalarını içerir. Tüm okul bölgelerinden gelen güvenilir verilerin iş değerlerinin hesaplanması yapılır (Imazeki ve Reschovsky, 2005, 96–125).

### **Okul Hesap Verebilirlik Modeli**

Yukarıda tartışılan kavramsal çerçeveye özellikle de hesap verebilirlik modelleriyle ilgili verilen alanyazına, dayalı olarak Türkiye koşullarını da gözeten Türkiye'deki ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirilmiştir. Modelin geliştirilmesinde alanyazının incelenmesi sonucunda

şu veri tabanlarından yararlanmıştır. Bunlar; [www.ecs.org](http://www.ecs.org) adresindeki makaleler, NCLB eğitim politikası, Armstrong (2002). “Next Generation Accountability Models, AccountAbility1000 (1999). The institute of Social and Ethical Accountability, Heim, M. (1996). Accountability in education: A Primer for School Leaders, [www.collegecorthatlantic](http://www.collegecorthatlantic), bc performance standards: social responsibility: a framework, Ken Jones (2004) A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High – Stakes Testing, Leithwood, K., ve Earl., L. (2000). Educational Accountability Effects: An International Perspective, Leithwood, K.; Steinbach, R. Jantzi, D. (2002). School leadership and Teachers’ Motivation to Implement Accountability Policies, Ahearn, M., E. (2000). Educational Accountability: A Synthesis of The Literature and Review of a Balanced Model of Accountability, Schacter, M. (2005). A Framework for Evaluating Institutions of Accountability, *Public Sector Governance and Accountability*, Gong, B. (2002). Designing School Accountability Systems: *Towards A Framework and Process Center for Assessment and ASR*, Cobb, D. C. (2002). *Performance-Based Accountability Systems for Public Education.*, Anderson, J:A: (2005). Accountability in Education. International Academy of Education, Dr. Michael Ricketta (Lecturer in Work & Organisational Psychology, Aston Business School, Aston University Birmingham, B4 7ET, United Kingdom) çalışmalarından yararlanılmıştır. Alan yazının incelenmesi sonucunda model üç eğitim düşüncesinden veya siyasasından faydalanılarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlar “Eğitim bir insan hakkıdır”, “Hiçbir çocuk eğitimden geri kalmasın” ve “Her çocuk başarabilir” siyasalarıdır. Bu modelde: Etik hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik demokratik hesap verebilirlik ve piyasa hesap verebilirlik yaklaşımlarının ülkemize uygun özellikleri alınmıştır. Bu özelliği ile model bu dengelerin bir arada olduğu demokratik ve etik bir modeldir. Modelin uygulanma aşamalarında sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemi temel alınmıştır. Geliştirilen modelin öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi, ailelerle ilişkiler olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır.

## Öğrenci Başarısı

Son on yılda öğrenci öğrenmesi için büyük bir halk talebi vardır ve artık reformun kalite simgesi hesap verebilirliktir (Ahearn, 2000, 9). Öğretmenlerin ve okulların mesleklerini iyi bir şekilde yaptıklarından ve öğrencilerin olması gerektiği gibi öğrendiklerinden emin olmak ve teyit etmek için hesap verebilirlik vardır. Öğrencilerin eğitimi ile ilgili kararlar alınırken genellikle öğrenciler teste tabi tutulur. Bu test sonuçlarına göre okul ödenekleri, öğretmen ödemeleri, öğrenci ödüllendirmeleri ve mezuniyet konularını içeren kararlar alınmaktadır. Bu testlerin amacı eğitim hedefleri ve hesap verme yükümlülüğü ile ilgilidir (Siegel, 2004, 52).

Öğrenciler hesap verebilirlik mekanizmaları ile değerlendirilirler. Değerlendirme amaçları için yalnız standart testlere güvenen okullar, deneyim ve öğrenme arasındaki ilişkilerden ve bağlantılardan yetersiz kalır. Öğrenciler okulda büyüme ve gelişme için bekleniyorsa eleştirel düşünme, sorular sorma ve kararlar vermede becerili olmak zorundadır. Bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği ve standart müfredat programının, öğretmenin ve testin ötesinde kendi tecrübelerini beslemek için öğrenebilecekleri bir çevre yaratmaya ihtiyaç vardır (Howard, 2004, 45). Öğrenci performansının hesap verebilirlik mekanizmaları ile değerlendirilmesinde bazı problemler ortaya çıkabilir. Sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına dayalıdır. Öğrenci performansının yorumlanması ve raporlanmasında iki genel yol vardır; öğrenci grubunun bir ölçüte ilişkin olarak durumu ve zamana bağlı olarak bu durumda meydana gelen değişimler (Anderson, 2005, 18).

Uygulamada hesap verebilirlik sistemlerinin bazı sorunları (Anderson, 2005, 15–16);

1. Eğitim yılının hangi döneminde öğrencilerin performansı değerlendirme ve hesap verme kapsamına alınmalıdır?

2. Sistemde kapsanmayan öğrenci olup olmaması? (ciddi engelliler, anadili farklı olanlar gibi)
3. Sonuçların örgütsel kararlara temel oluşturması ve kamuoyu açısından ulaşılabilir olması nedeniyle veriler raporlaştırılmadan önce bir grupta en az sayıda öğrenci gerekli olup olmadığı şeklindedir.

Hem sağduyu hem de eğitimsel araştırma sonuçlarına göre öğrenci başarısına karar vermede rol oynayan önemli faktörler şöyledir (Blasi, 2002; Martin, 2005) :

1. Öğrenci faktörü,
2. Aile ve toplum faktörü,
3. Öğrenme ve öğretim,
4. Eğitim materyal ve araçlar,
5. İdari destek,
6. Okulun fiziksel, sosyal ve kültürel öğrenme çevresi,.
7. Sessiz kabul ve razı olma. Gerçek bir demokraside hayatın anti tezidir. Öğrencilere nasıl soru soracaklarını ve eleştirel düşünmeyi de öğretmeliyiz.

Öğrenciye ait bireysel farklılıklar bunlar: Zekâ, bilişsel yetenekleri, kültürel ve sosyal farklılıkları, öğrencinin eğitime hazır bulunuşluğu sayılabilir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi, toplumun eğitime bakış açısı aile ve toplum faktörünü oluşturabilir. Bu faktörlerin hepsi az ya da çok ölçüde öğrenci başarısını etkileyebilir.

Öğrencilerin başarısını ya da öğrenmeyi sadece testle ölçmek yeterli olmayabilir. Bunun için testlerin yanına farklı öğrenmeyi değerlendirme yöntemleri eklemek gerekmektedir. Bunlar, 1) Doğrudan gözlemler; öğrenmeyi ortaya çıkaran davranış örnekleri, 2) Yazılı sınavlar; testler, küçük sınavlar, ev ödevleri, dönem ödevleri, projeler, sınıf içi yazılı performanslar, 3) Sözlü cevaplar; sözlü sorular, yorumlar ve cevaplar, 4) Başkaları tarafından değerlendirme; gözlemcinin öğrencinin yetenekleri hakkında



verdiği hükümler, 5) Kişisel raporlar, bunlar da; anketler, mülakatlar, uyarılmış anımsamalar, sesli düşünceler ve diyalogdur (Schunk, 2009). Öğrenci başarısının değerlendirilmesine dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin olumsuz etkilerini azaltmak, başarıya olumlu etkiler yapmasını sağlamak için: 1) Sınavlarda çoklu değerlendirme göstergelerini kullanmak, 2) Okullar arasındaki başarı oranlarına değil, okulun yıldan yıla gösterilen başarı oranları üzerine odaklanmak faydalı olacaktır (Hesapçioğlu ve diğerleri, 2001).

Öğrenmeyi değerlendirme yöntemlerinin farklılaşması her bireyin farklı şekilde ve oranda öğrenebileceğini varsayımına dayandırılabilir. Öğrenmenin ilerletilmesi ve öğrenci başarısının artırılması hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulmasının amaçlarındandır. Hesap verebilirlik sistemleri; okulların var oluş nedenlerini sorgulayarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin yani bütün olarak okulların öğrenci başarısı için hangi oranda çabaladıkları sorusunun cevabını bulmaya çalışır.

### **Sosyal Adalet**

Sosyal adalet, toplumdaki herkesin eşit haklarının olması gerektiği tezini savunmaktadır. İnsanların yaşam şartlarının eşit düzeylerde olması ve insanlar arasında ayırım yapılmaması olmak üzere iki yönü bulunmaktadır (Honore, 1962, Akt: Çeçen, 1993). Eğitimde sosyal adalet, bireysel farklılıkları temelinde bireyin yaratıcı gücünü, özgürce geliştirebilme yani özgürleştirici eğitimi gerçekleştirmeyi anlatır. Eğitimde sosyal adaletin temel noktası, bireylerin yeteneği ve ihtiyacına göre eğitilmesidir. Genellikle eğitimde sosyal adalet, herkese eşit eğitim verilmesi olarak dile getirilmektedir. Herkese eşit/birebir/aynı eğitimi verme gibi bir yaklaşım gerçekçi ve anlamlı değildir. Çünkü bireylerin ilgi, yeteneği farklılık gösterdikçe, eğitime olan ihtiyacı da farklılaşacaktır. Bu nedenle toplumdaki herkese eşit eğitim verme, eşitlik değil, eşitsizliğe yol açacaktır (Polat, 2007).

Field, Kuczera, ve Pont (2007) *Eğitimde Başarısızlığa Son Vermek İçin On Adım* çalışmalarında eğitimde eşitliğin eğitim sistemleri için ana hedeflerden biri olduğunu ve aşağıdaki üç açıdan ele alınması gerektiğini iddia etmektedir:

1. Eğitim sistemlerinin düzenlenmesi,
2. Eğitim uygulamaları,
3. Kaynakların dağıtımı,

Yukarıdaki durumların gerçekleştirilmesi için okul öncesi ve temel eğitime öncelik verilmeli, akademik seçimin daha ileri yaşlarda yapılması, okul tercihlerinin fırsat eşitliği dikkate alınarak yapılması, okul terklerinin azaltılması, her bireye akademik ve mesleki kazanımlar sağlayacak ikinci şansların verilmesini içermektedir. Bu şartların sağlanması için yapılması gereken uygulamaları ise eğitimde farklılıkları dikkate alarak dezavantajlı öğrenciler için destek programları hazırlanmalı ve veliler için okul ile ev arasında iletişim kanalları sürekli hale getirilmelidir. Kaynaklar ise en fazla ihtiyacı olan bölgelere aktarılmalıdır.

Eğitimde sosyal adaletin, dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognition) adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve demokrasi (Enslin, 2006) boyutu bulunmaktadır (Akt: Polat, 2007). Dağıtıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki, eğitime erişim kaynaklarının herkesin aynı oranda ulaşabilmesi, eğitimin kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından her bireye eşit oranda sunulması kadar, temelde, her bireyin eğitimle yeteneklerinin ve bilgilerinin gelişmesi olanağının yaratılarak, toplumsal ortak iyiyi yaratabilmedir. Tanıyıcı adalet açısından, eğitimde sosyal adalet soyut değerlerin daha somutlaştırılmasını içerir. Bu nedenle eğitimin, pusulası olan eğitim siyaseti ve öğretim programının evrensel değerleri temel alarak daha yerel değerlerle bütünleştirilmesi gerekir. Sosyal adalet bağlamında demokrasi, bir yandan eğitime ilişkin kararlara katılım iken, diğer yandan bireyin kendini gerçekleştirme olanağından yoksun bırakılmaması, kendini gerçekleştirme şartları üzerinde söz sahibi olmasını anlatmaktadır (Polat, 2007).

Sınıflar ve okullar, toplumlarda var olan adaletsiz sosyal ilişkileri yansıttıkları ölçüde “kültürün gücünü” temsil ederler. Esaslı olarak, eğitimciler okul gelişmesine doğru belirli sosyal grupları önemsizleştiren mekanizmaların farkında olma, sosyal adaleti, sınıflarındaki ve okullarındaki sosyal ilişkilerdeki şüphe ve rahatsızlığı araştırmak için çalışmalar yapmıştır (Applebaum, 2003, 151). Araştırmacılar eşitlik, fırsat ve adalet gibi terimlere başvurarak çok daha yoğun biçimde sosyal adalet kavramsalı ve dili üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. McKenzie'nin (2005) araştırma bulgularına dayanarak belirttiği gibi bütün dünyada artan oranda eğitimciler sosyal adalet ilkelerinin kamu eğitimi için değerli hedefler olduğunu düşünmektedirler (Alsbury ve Whitaker, 2007, 159).

Okullarda sosyal adalet kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Karagiannis ve diğerleri (1996) sosyal adaleti toplumsal olarak okullarda cinsiyet, engellilik, etnik köken, sınıfsal köken bakımlardan marjinalleştirilmiş kesimleri de kapsayacak biçimde olumlu eğitim deneyimi sağlanması olarak tanımlamışlardır (Alsbury ve Whitaker, 2007,159). Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilere karşı adil ve tutarlı davranmak zorundadırlar. Adil olmak, her bireyi eşit olarak değer vermek ve dikkate almak zorundadır. Tutarlı olmak, öğrencilere ve çalışanlara her zaman eşit davranmak demektir. Biri, diğeri olmaksızın var olamaz (Kelly, 2010, 261).

İkinci Dünya Savaşının ardından ABD'deki okulların topluluk yapısı kökten biçimde değişime uğramıştır. Büyük göç dalgasıyla birlikte Latin Amerika, Orta Doğu ve Uzak Doğudan gelen insanlar okullara beraberlerinde kültürel ve dille ilgili sorunlarını da getirmişlerdir. Artan azınlık oranı ve ilişkili sorunlar okullara yeni sorumluluklar getirmiştir (Nieto, 1992: Akt: Lin, 2001, 107). Fakir insanlar hala iyi bir eğitime ulaşmada daha az imkâna sahiptirler. Okullarda toplumsal eşitsizlik kendini göstermeye başlamıştır. Kozol'un (1991) belirttiği gibi ekonomik yönden avantajlı olan ve olmayan çocuklar için eğitimde iki dünya söz konusudur (Lin, 2001, 107).

Fakir öğrencilerin özellikle ten rengine göre fakir öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde kamu okulları genellikle kötü eğitim vermektedirler. Bunun bir sebebi de yerel finansa bağlıdır. Fakir öğrencilerin eğitimi için daha az para harcanmaktadır. Ancak fakir öğrencilerin muhtemelen daha az kaliteli öğretmenleri olan alt düzeyde olanaklara sahip okullara devam ettikleri de gerçektir (Barton, Coley ve Goertz, 1991 Akt: Nequera, 2004, 67).

Toplumdaki çeşitlenme çok kültürlü bir eğitim olması yolunu açmıştır. Çok kültürlü eğitimde dikkat çeken iki nokta; toplumdaki farklı gruplara eğitimde eşit fırsatlar sunmak, diğeri de bütün farklı gruplardaki bireylerin yaşam standartlarını yükseltmektir (Yalçın, 2002, 71). Gay'in de (1994) belirttiği gibi çok kültürlü eğitimin amacı düşük gelirli kesimden gelenlerle, azınlıklarla, çoğunluğun ve yüksek gelir grubundan gelen öğrenciler arasındaki başarı farkını kapatmaktır (Lin, 2002, 108). Çok kültürlü eğitim bütün çocukların gözetilmesi ve öğrenmesine ilişkin etik amaçtan kaynaklanır (Lin, 2001, 108). Çok kültürlü eğitim her türlü dil ve kültürel arka plandan gelen çocuklar için yüksek performans üretecek oluşturacak bir değerler davranışlar çerçevesini tanımlar (Noddings, 1998; Akt. Lin 2001, 108).

Çok kültürlü eğitim meritokrasinin oluşmasının ilk durağıdır. Meritokrasi bütün gelir ve zenginliğin ayrıcalık ya da mirasla değil, adil ve sıkı çalışmanın sonucuyla kazanıldığı fikridir ve hala yaygındır. Irk ve sınıf konularında, okulların ve sınıfların etkisi vardır (Keiser, 2005, 35). Okullarda ve toplumlarda sosyal adaletin gerçekleşmesi için çeşitli projeler hazırlanmaktadır. Bunlardan birisi de Alaska'da sosyal adalet, barış ve çevresel eğitim standartları projesi (SJPEE) dir ( Andrzejewski, 2005,8). Bu projelerin dışında okullarla ilgili bazı bilgiler de okullardaki sosyal adaletin varlığı ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Haney'e göre okullardan ayrılma oranları, Valencia'ya göre öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin niteliği sosyal adaletin varlığını ortaya koyabilir (Akt: Skrla ve diğerleri, 2004).

Sosyal adaletin demokrasi boyutunun gerçekleştirilmesi bir yerde öğrencilerin demokratik bir karakter kazanması ile gerçekleşebilir. Bunun

için okulların ve öğretmenlerin yapabileceklerini Antes ve Nardini (1994) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin, toplumdaki diğer kişilerle nasıl iletişim kurmaları gerektiği konularında tartışmalar yapabilirler,
- Okulda ve sınıfta öğrencilerin karar katılımlarını sağlayabilirler,
- Öğrencinin olaylar hakkında fikirlerini açıkça ifade etmelerini, eleştirel düşünceleri için ortamlar sağlayarak öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım edilebilirler,
- Okullar ve sınıflar paylaşım ve yardımlaşma gibi demokratik değerleri içerecek şekilde düzenlenebilir,
- Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için aile ile birlikte işbirliği yapılabilir ve ortak değerler oluşturabilir.

Eğitimde sosyal adaletin gerçekleşip gerçekleşmediği toplumsal adaletin ve demokrasinin iyi işlemesiyle ilgili olabilir. Hesap verebilirlik, eğitimde sosyal adaletin gerçekleşmesi için büyük bir adımdır. Çünkü hesap verebilirlik sosyal adaletin varlığının veya yokluğunun göstergesidir. Çünkü eğitimde hesap verebilirliğin amacı her çocuğun eğitim alabilmesini sağlamaktır.

### **Sosyal Sorumluluk**

Sosyal sorumluluk, sorumluluk ve hesap verebilirlik kavramları zaman zaman birbirleri yerine kullanılabilir. Sosyal sorumluluk şu şekilde betimlenebilir: Schermerhorn (1996, 48) sosyal sorumluluğu, örgütün hem kendi ilgilerine hem de toplumun ilgilerine hizmet eden yönde davranma zorunluluğu olarak tanımlar. Hatipoğlu'na göre (1999, 195–196) örgütün sosyal sorunlarla ilgilenmesi yani sosyal sorumluluğunun olmasının yararları şöyledir:

1. Örgütler toplumun bir parçasıdır, toplumsal sorunların farkında olmaması beklenemez.
2. Örgütlerin kendi kaynaklarını kullanmaları, çağın karmaşık sorunlarının çözümünde başarılı olmalarını sağlayabilir. Örgütler

sosyal sorunların çözümün yardımcı oldukları takdirde, daha kararlı bir çevrenin içinde kendilerini bulurlar bu durum da örgütlerin uzun vadeli çıkarları bakımından yararlıdır.

3. Örgütler, sosyal sorunlara karşı duyarlı davranırlarsa devletin bu sorunlara karşı müdahalesini de önlemiş olurlar. Devletin sorunlara müdahalesi örgütlerin çıkarlarını da zedeleyebilir.

Örgütün hesap verebilirlik alanlarını belirlemek için örgütün sosyal sorumluluklarının da belirlenmesi gereklidir. Bunlar; Şekil 2'de verilmiştir (Ferrell ve Fraedrich, 1994, 69).



**Şekil 2.** Sosyal Sorumluluğun Şirket Piramidi

*Kaynak:* Akt: Ferrell ve Fraedrich, 1994

Şekil 2'ye göre ekonomik boyut, sorumluluğun ekonomik boyutu, bir sosyal sistem içinde üretilen malların ve hizmetlerin nasıl dağıtıldığı ile

ilgilidir. Yönetici kararlarında yatırımcılar ve onların finansal destekçilerinin temel etkileri görünür. Bu yüzden, yöneticiler yasaların sınırları ve yatırımcıların doyumları içinde kalırken, müşterilerin ve işçilerin mutluluğunu dengelemek ile de yüz yüze gelirler. Sorumluluğun ekonomik boyutunda üç alan vardır. Bunlar, ekonomi, rekabet ve teknolojik konulardır (Ferell ve Fraedrich, 1994, 69).

**Yasal boyut**, sorumluluğun yasal boyutu, hükümet tarafından sorumlu davranış için oluşturulan en düşük standartlar olan yasalara ve kuruluş düzenlemelerine uyma zorunluluğu ile ilgilidir. Hükümetin ilgili yasa ve düzenlemelerini dört grupta toplanabilir: Bunlar, rekabetin düzenlenmesi, tüketicilerin korunması, çevrenin korunması, adalet ve güvenliği yükseltmektir (Ferell ve Fraedrich, 1994, 73).

**Etik boyut**, sorumluluğun, yasal ve ekonomik unsurlarının kabul edilmesine rağmen etik ve yardımseverlik ilgileri, son zamanlarda daha çok dikkati çekmektedir. Örgüt sorumluluğun etik boyutu, örgütün ve üyelerinin yasalarla açıkça yasaklanmamasına rağmen, toplum tarafından beklenen veya yasaklanan davranışları içerir. Etik sorumluluklar, bir sosyal sorumluluk perspektifinin standartlarıdır. Örneğin, kadınlara ve azınlıklara daha alt düzeyde sunulan amaçların yükseltilmesi gerekmektedir (Ferell ve Fraedrich, 1994, 81–82).

**Yardımseverlik boyutu**, sorumluluğun yardım severlik boyutu, işlerin topluma yardımını içerir. İşletme örgütlerinin yaptıkları işten, toplumun refahına ve kaliteli bir yaşam sürdürmesine yardım etmesi beklenir. Toplum, işletme örgütlerinin yaptıkları işten yüksek yaşam standartları ve hoşlanılan kaliteli bir yaşamın korunmasını bekler (Ferell ve Fraedrich, 1994, 85).

Örgüt ekonomik sorumlulukla, müşterilerin istediği hizmeti yerine getirdiğinde ve mallardan kâr sağladığında karşılaşır. Yasal sorumlulukla bir örgüt, kendi iç yasaları ve çeşitli dış yasalara gereksinmesi durumunda karşılaşır. Bir örgüt etik sorumlulukla, kendi hareketlerini toplumun sadece

yasal beklentileri yönünde değil, ayrıca sınırlayıcı değerlerini ve ahlaka yönelik beklentilerini uyguladığında karşılaşır. Toplum performansının en yüksek seviyesi toplumun isteğe bağlı sorumluluğunun tatmininden gelir. Burada örgüt, gönüllü olarak toplumun ve bireyin ekonomik, yasal ve etik beklentileri çerçevesinde hareket eder. Bu günün küresel ekonomisinde, toplum sorumluluğu büyüyerek birçok uluslararası işin stratejilerinde yer almaktadır (Schermerhorn, 1996, 58).

Yukarda ki boyutların her örgütte bulunması beklenir. Örgütün bazı boyutlara daha az ya da daha fazla önem vermesine göre boyutlar anlamlılık kazanmaktadır. İnsanlığın ve örgütlerin devamlılığını sağlamak için aslında bu boyutların hepsine önem vermek gerekmektedir. Çünkü yapılan her şey iyi - kötü bir döngü içerisinde örgüte veya bireye geri dönecektir. Bu döngü içerisinde herkes yaptığı her davranıştan sorumludur ve yaptığıının hesabını vermek zorundadır. Hesap verme yükümlülüğü hem örgütün hem de bireyin gelişiminin göstergesidir.

Okullarda sekizinci sınıftan, onuncu sınıfa kadar olan öğrencilerden çeşitli durumlarda aşağıda tanımlanan sosyal sorumluluk çalışmalarına katılımları beklenir ([http://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/s8to10.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/s8to10.pdf), 2010)

1. Küçük grup etkinlikleri: Beyin fırtınası ve fikir üretimi, çeşitli konuları tartışma ve sorgulama, poster, kolaj, kartlar gibi ürünler ortaya çıkarma, rol oynama ve dramatizasyon, çeşitli konularda uzlaşmaya varabilme.
2. Bütün sınıfın katılacağı tartışmalar,
3. Okulda yürütülecek çalışmalar: koridor etiketleri, ilanları, informal etkileşimler, okul içi etkinlikler, dans, kulüpler gibi öğretim dışı etkinlikler.

Öğrenciler ayrıca öğretmenlerin desenlediği sosyal sorumluluk bilinçlerini zenginleştirici özel etkinliklere katılırlar. Bu etkinlikler sömestr boyunca öğrencileri gerek ulusal gerek dünya ölçeğindeki konulara yönelik ilgi ve bilinçlerini genişletmeye davet eder. Bu düzeyde şu etkinlikler yer alır;



1. Okulda ve sınıfta geçerli olacak kuralları ve bu kurallara uyulmaması durumunda olacaklara ilişkin olarak bir rehberin hazırlanmasına yönelik ortak çalışma,
2. Biyo-etik ya da çevre gibi konularda örnek olay analizleri türünden çalışmalar,
3. Öğrenciler, grup çalışmaları gibi etkinliklerdeki gelişimlerini değerlendirmek üzere ölçütler geliştirirler,
4. Gerçekçi durumlara ilişkin senaryolar üzerinde bağımsız ya da grup olarak çözüm üretmeye dönük çalışmalar (çevre konuları ya da şiddet eğilimliliği gibi bir konu seç ve savun vb.),
5. Sosyal sorumluluk bağlamında edebiyat eserlerindeki durumlara yanıt verme (Karakterlere öneriler getirme, aynı durumda nasıl davranacağını açıklama, karakterler için alternatif durum ve seçenekler yaratma),
6. Irkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, insan hakları konularında çözümlenmeler yapma ve tepkiler geliştirme,
7. Sınıfın ve okulun nasıl geliştirilip iyileştirileceği konusunda öneriler geliştirme, bunu bir plana dönüştürme izleme ve sonuçları, değerlendirme,
8. Önerilen çözümleri ya da stratejileri analiz etme tartışma,
9. İlgili konularda medyada çıkan haberleri analiz etme, yanıtlama,
10. Okul ve toplumdaki çeşitli hizmet etkinliklerine gönüllü olma ve katılma,

NCLB fonlarını kabul eden okullar karar verdikleri ne yol olursa olsun okul ya da okul bölgelerinin eleştirisel düşünmeyi nasıl ilerlettiğini, bireysel ve ortak hesap verilebilirlik ve sosyal sorumluluğu göstermeleri sorulmalıdır (Earley, 2005, 71).

### **Okul Geliştirme**

Okul geliştirme daha çok nicel yönelimlidir. Okul geliştirme amaçları, örgütü ve örgüt içerisinde var olan çalışanlar ile öğrencileri kapsar. Ayrıca

okul geliştirme çoklu paradigma ile farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını gerektirebilir (Balci, 2001). Okul geliştirme süreci aşamaları; girişim, uygulama ve kurumsallaşma olarak sayılabilir (Mils, 1986 Akt; Balci, 2001). Okul geliştirme çalışmalarında “oraya nasıl ulaşıyoruz” sorusuna cevap bulmak için süreç işler (Balci, 2001).

Okul geliştirme çabaları daha çok özel eğitimsel araştırmalara ve okul aktivitelerine odaklanmıştır. Daha katı matematik ve bilim programı geliştirmek, farklı etnik ve kültürel geçmişe sahip öğrenciler tamamlamak için daha iyi teknikler, öğrencilerin öğrenimlerinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için stratejileri artırmak için akademik kurslar ve çabalar vardır (Gomez ve Bryk, 2008, 181). Okul gelişmesi, başarıların standartlarının yükselmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri geribildirimleri okullara sağlamakla mümkündür. Çünkü geribildirim okulun nerede olduğunu, pozisyonumuzun nerede olduğunu ve nereye gitmeye ihtiyaçları olduğunu gösterir (Jeffrey ve Woods, 1998, 25).

Kapsamlı okul reformu için ABD Ulusal Departmanı tarafından dokuz bileşen belirlenmiştir (Datnow, 2004, 114) bunlar:

1. Etkililiğin, araştırmalara dayalı strateji ve yöntemlerle olması,
2. Kapsamlı desenlenme ve okul gelişimi eğitimi oluşturan elemanları içerir; değerlendirme, sınıf yönetimi, profesyonel gelişme, aile ilgisi,
3. Profesyonel gelişme,
4. Ölçülebilir amaçlar ve geribildirim,
5. Üyelerin, personelin ve bölümün çoğunluğunun modeli destekleyip yürütmesi,
6. Aile ve toplumun ilgisi,
7. Dışsal yardım ve destekleme,
8. Değerlendirme stratejileri,
9. Kaynakların koordinasyonu şeklindedir.

Evaluation of Title I Accountability Systems and School Improvement Efforts (TASSIE) Principal Questionnaire 2002-03 U.S. Department of

Education, OMB okul geliştirme anketinde, yöneticilere aşağıdaki etkinliklerden hangilerini yaptıkları sorulmuştur.

#### Okul Geliştirme Etkinlikleri

1. Okul planlama sürecini iyileştirme,
2. Öğrenci performans verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanma,
3. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirme,
4. Bir okul reform modeli seçip uygulama,
5. Ders öncesi, sonrası, hafta sonu, yaz programları sağlama,
6. Okulu, öğrenciler ve aileler için daha çekici kılacak program ve etkinlikler uygulama,
7. Gelişme stratejilerine ilişkin olarak araştırma bulgularını kullanma
8. Tamamlayıcı eğitimlerle ilgili olarak ailelerle iletişim,
9. Okul gününün daha derinlikli öğretim için yeniden düzenleme,
10. Sınıfları küçültmek için ek olarak öğretmenler kiralama,
11. Düşük performanslı öğrenciler için uzmanlardan yararlanma şeklindedir.

Yukarda verilen etkinlikler okul gelişim için önemli eylemlerdir. Bunların gerçekleştirilmesi okulun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Okulu geliştirmek için aşağıdaki stratejilerden biri ya da bir kaçını kullanılabılır (TASSIE, 2002).

1. Gelişim planı için okul planlama ve öğrenci performans verilerini kullanma ve gelişimi izleme,
2. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri,
3. Yeni öğretim programları benimseme,
4. Okul reformu programları uygulama,
5. Okul gelişimi için kaynakların yeniden dağıtımı,
6. Öğrenci ve aileler için okulu daha çekici kılacak etkinlikler.

Gelişim Planı için aşağıdaki kaynaklardan kullanılabilir:

1. Eyalet öğrenci testi; genel, sınıf düzeyinde özel öğrenci grubu açısından demografik özellikler bakımından,
2. Alt test ya da madde düzeyinde sonuçlar,
3. Geçmiş yıllara ilişkin okul raporları,
4. Bölge düzeyinde öğrenci performansı,
5. Okul içi öğrenci performansı değerlendirme sonuçları,
6. Öğretmen anketleri,
7. Öğretimsel uygulamaların kullanımı,
8. Ayrılan, sınıfta kalan öğrencilerin karakteristikleri,
9. Okul güvenliği ve disipline ilişkin ölçünler,
10. Devam oranları, .
11. Öğrenci hareketliliği kayıt-ayırılma oranları,
12. Öğrenci-aile anketleri.

Okula Dayalı ve okul geliştirmeye yönelik hesap verebilirlik sisteminin unsurları (Ladd ve Zelli, 2002, 496) tarafından belirtilmiştir:

1. Müfredat ve içerik standartlarıyla başlama,
2. Hesap verebilirlik sisteminde nelerin yer alacağına ilişkin bir uzlaşma geliştirilmesi,
3. Öğrencilerin müfredata hâkim olma düzeylerini değerlendirmek üzere geçerliliği ve güvenilirliği olan değerlendirme araçları geliştirme,
4. Okulun öğrencilerin öğrenmeleri ne düzeyde etkilediğini, geliştirdiğini belirlemek üzere bir ölçme yöntemi geliştirme,
5. Okul geliştirme için olumlu özendiriciler ve ödüller sistemi sağlama,
6. Düşük performans için bir yaptırımlar ve müdahale stratejileri seti geliştirme.

Yukarda belirtilen unsurlar aynı zamanda okul için oluşturulacak hesap verebilirlik sisteminin de basamaklarının oluşturulması için bir adımdır.

Okul geliştirme reformları, güçlerini güçlü hesap verebilirlik sistemlerinden alırken, güçlü hesap verebilirlik sistemleri güçlerini iyi hazırlanmış okul geliştirme planlarından alabilirler.

### **Okul İklimi**

İklim ilk başlarda örgütsel hayatın kalitesinin sürdürülmesini ifade etmek için genel bir kavram olarak algılanmıştır. Örgüt ikliminin temel niteliklerini Marshall Poole (1985) şu şekilde belirtmektedir (Akt: Hoy ve Miskel, 2010):

- Örgüt iklimi, bütün bir örgütün veya örgütü meydana getiren temel alt birimlerin niteliklerini belirler.
- Örgüt iklimi, örgütün bir bölümünü değerlendirmek yerine, örgütü bütün olarak tasvir eder ve duygusal tepkiler gösterir.
- Örgüt iklimini, örgütü oluşturan bireylerin ve örgütün önem verdiği rutin uygulamalar oluşturur.
- Örgüt iklimi, örgütü oluşturan bireylerin tutum ve davranışlarını etkiler.

Okul ve sınıf iklimine ilişkin olarak çok boyutlu ve farklı tanımlar vardır. Genel olarak okul ve sınıf iklimi okul toplumu üyelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci vb) okul ve sınıf çevresinin, ortamının özgün nitelikleriyle ilgili fiziki ve psikolojik olarak ne hissettikleri ve nasıl deneyimledikleriyle ilgilidir. İklim, okul ve sınıftaki yaşam olgusuna odaklanır, öğrenme ve öğretmeye ilişkin örgütsel yapıyla ilişkilidir, sınıfların iklimlerinin birikimiyle oluşur (Johnson ve Johnson, 1999, Dunn ve Harris, 1998, 100 Akt: Sink ve Spencer, 2005).

Balcı (2002) mükemmel okulun, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitime ve öğretime adanmışlıkları ile gerçekleşmeyeceğini, öncelikle sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü oluşturmanın gerektiğini belirtmiştir. Sağlıklı, güvenli sınıf ve okul iklimi oluşturulması için yapılabilecekler şöyledir; (Baker ve diğerleri,

2003; Donald, 1989; Freiburg, 1999; Hernández ve Seem, 2004; Sink ve Rubel, 2001:Akt: Sink ve Spencer, 2005):

- Okulun insanların birbirleriyle iyi vakit geçirdiği, birbirlerinden öğrendikleri, farklılıklarını olabildiğince olumlu değerlendirdikleri bir toplum, bir yaşam ortamı-mahalle gibi olmasına odaklanma,
- Öğrenen topluluğun sahipleneceği olumlu değerlerin ortaya çıkarılması,
- Öğretmen, öğrenci ve diğerleri arasındaki çeşitlilik ve birliğin tanınması, bütün öğrencilerin başarısı ve becerilerine önem verme,
- Yarışmacı hedefler ve öğrenme etkinlikleriyle ilgili olarak işbirliği ve yardımlaşmaya odaklanma,
- Farklı sınıflar arasında öğrenme ortamları ve gözlem ortaklıkları oluşturma,
- Sınıf ve okul ölçekli düzenli toplantılarla öğrencilerin fikirlerini alma,
- Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık verme.

Sağlıklı bir okul iklimine sahip olmayan okullarda çeşitli problemler ortaya çıkabilir. Okul ikliminde aşağıda verilen alanlarda problemler görülmektedir (TASSIE, 2002–03, U.S. Department of Education):

1. Öğrencilerin okula hazır bulunuşluğa sahip gelmeyişi,
2. Öğrenci duygusuzluğu, kayıtsızlık ,
3. Fakirlik,
4. Öğrenci devamsızlığı,
5. Öğretmen devamsızlığı,
6. Aile katılımı eksikliği,
7. Öğretmenlerin işten ayrılması,
8. Öğrenci hareketliliği,
9. Okul güvenliği,

Yukarıda verilen problemlerin çözümünde üç strateji uygulanabilir: Klinik strateji: Gruplar arası ve kişiler arası iletişim değişimi hızlandırabilir. Adımları, örgütsel bilgi kazanımı, teşhis, tahmin, reçete ve değerlendirmedir.

Gelişme merkezli strateji: Okul çalışanlarının gelişimi için tahminler yapıp bu tahminlerin yönetsel kararlar alınmasında kullanılmalıdır. Adımlar: 1) Değişim sağlıklı bir okul kültürünün vazgeçilmezidir. 2) Değişimin yönleri ve durumları vardır. 3) Değişme sürekli ilerlemeyi temel almalıdır. 4) Öğretmenler değişimin oluşmasında ve sürekliliği açısından gerekli potansiyel güce sahiptirler. Norm değiştirme stratejisi: Normlar örgütün içerisindeki durumu tanımlar. Adımları: 1) Normları yüzeye çıkar. 2) Yeni metotlar ortaya çıkar. 3) Yeni normlar belirle ve oluştur. 4) Kültür farklılıklarını tespit et. 5) Kültür farklılığını kapatmak için yöntemler belirle. Okul iklimindeki problemlerin çözülmesi için üç strateji de birlikte bir süreç içerisinde kullanılmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Öğrencilerin tamamının başarılı olması hedefini gerçekleştirmeye çalışan okullar, büyük olasılıkla güçlü ve süreklilikleri olan eğitimciler ve yöneticilere sahip olacaklardır. Güç, bilgi ve vizyoner liderlik gibi unsurlardan gelmektedir. Denge ve kalıcılık okul kültürünün ve ikliminin biçimlendirilmesi için gereklidir (Anderson, 2005, 6).

Okul niteliği sadece değerlendirme sonuçlarında değil, aynı zamanda, sunulan programların çeşitliliği, eğitimcilerin hazırlanışı ve performansı, öğrenci davranışı ve tutumları, okul ve toplum arasındaki ilişkide açığa çıkar. Okul raporları değerlendirme sonuçlarının yanı sıra bağlam-durum ve programlara ilişkin bilgilendirme içermelidir. Bu şekilde, bilgilendirme okulun daha eksiksiz tanımlamasını sağlarken, okulun performansına ilişkin olarak da kamuoyunun anlayışını zenginleştirir. Bu bilgilendirme okulların girdileri, süreçleri ve çıktılarına ilişkin olarak bir karşılaştırma yapılabilmesini de sağlar (Anderson, 2005, 14).

Okul ikliminin gelişmesi ve sağlıklı olması güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması ile mümkündür. Çünkü iklim okulun resmi olup örgütün insani yönü ile ilgilidir. İklim, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayıran iç davranışsal özelliklerin oluşturduğu bir settir (Hoy ve Miskel, 2010). Güçlü bir hesap verebilirlik

mekanizması okulların iklimini net ve açık bir şekilde ortaya koyacaktır. Okulun iklimi ve eğitimin değeri hesap verebilirlikle belirlenecektir. Hesap verebilirlik bir yerde okul iklimine yön veren bir pusuladır.

### **Ailelerle İlişkiler**

Ailelerin eğitimdeki rolünü Taylor (1997, 115) üçe ayırmıştır; 1) yönetici olarak aile, 2) müşteri olarak aile ve 3) eğitimci olarak ailedir. Bu yaklaşım şekli doğru olabilir. Çünkü aileler eskiye oranla eğitim ve öğretim konusunda bilgili ve ilgilidirler. Yenedünya düzenin etkisiyle de eğitimin müşterisi ve eğitim konularında okulun diğer paydaşları kadar hatta daha fazla söz sahibi olarak da hem müşterisi hem de yönetici rolünü oynayabilir.

Öğrencilerin gelişimi ve öğreniminde ailenin etkili olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Masten ve Coatsworth, (1998) gelişim üzerindeki aile etkisinin önemli unsurları olarak; sosyo-ekonomik seviye, ev ortamı ve veli katılımını sıralamıştır. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin başarıları ile sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin başarıları arasında sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olanların lehine farklar bulunmuştur. Bu farkların sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların lehine çevirmek için okullara ve öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Ev ortamının farklı ve çok çeşitli kaynaklar sunulması genellikle sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olanların lehinedir. Ev ortamlarında öğrencilere bazı veliler “ekonomik sermaye” (bilgisayar, oyun ve kitaplar) dayalı ortamlar, bazıları “insan sermayesini” (ödeve yardım eden ebeveynler), bazıları da “sosyal sermaye” (sosyal bağlantılarla çocukları çeşitli etkinliklere, faaliyetlere yönlendirirler) (Akt: Schunk, 2009). Okulların, ailelerle düzenli ve nitelikli ilişkileri çocukların açık ve eksik bırakılan yönlerinin kapatılmasını sağlayabilir.

Okul performans bilgileri, ailelerin ve kamunun aşağıdaki sorularına cevap oluşturabilmelidir (Reeves, 2005, 15).



- Çocuğun durumu nasıl?
- Okullar başarıyor mu başaramıyor mu?
- Öğrenci öğrenmesine yardım eden en iyi çalışmalar neler?
- Test sonuçları eğitimsel programların etkililiğinin kanıtlar mı?

Aileler çocuklarının okul başarısının değerlendirilmesinde bilginin kaynağına güvenir (Reeves, 2005, 34). Bütün taraflar hesap verebilirlik çerçevesinde sorumluklarını yerine getirmek için yeterli bilgilendirmeye sahip olmalıdırlar. Ailelerin çocukları için karar verme, onları savunma, koruma ve eğitim sistemindeki (yerel ya da genel) olumlu değişimleri destekleme sorumlulukları vardır. Ailelere yönelik işlevsel raporlar çocuklar için nelerin daha iyi olduğunu anlamaya yardım ederler. Sonuç olarak bu raporlar özel olmalıdırlar fakat belirli standartlara göre ve yaşlarıyla karşılaştırmalı bir biçimde çocukların gelişimine ilişkin yorumlamaya da izin verici nitelikte olmalıdır. Okul raporları, okunması kolay biçimde yazılmalı ve genel okuyucu düzeyine hitap etmelidir. Grafikleştirmeler kullanılmalı ve ailelere basılı özetlemenin ötesine gidebilmek için yardımcı materyal sağlamalıdır (Anderson, 2005, 22).

Brownell Academy of Humanities and Fine Arts'ın geliştirdiği Okul Hesap verme raporuna göre aileler okulla ilgili olarak şunları bilmek istemektedirler (CDS Code: 57–72678–6066245 Frances Ellen Watkins Harper Junior):

- Okulun, personelinin eğitim felsefesi nedir? Okuldaki imkân ve koşullar, siyasalar ve eğitim programı konusundaki değişiklikler, ailelerin katılımına ilişkin çabalar,
- Okulun, öğrencilerin elde ettiği ödüller, performanslar gerçekleşen hedefler nelerdir?
- Öğrencilerin standartları karşılama düzeyleri nasıl ölçülmektedir ve iyileştirme gereksinimi duyulan alanlar nasıl belirlenmektedir?
- Öğrenci performansının artırılması için öğretmenlerin yaptıkları özel çalışmalar nelerdir?
- Kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri nelerdir?

- Öğrencilerin durumuna ilişkin olarak ailelerin bilgilendirilmesi yöntemleri nelerdir?
- Okul binasının çocuklar açısından güvenliği için neler yapılmaktadır? Acil durumlar için yapılan işlemler, izlenen süreçler
- Öğrencilerin verilen ev ödevlerinin nitelik ve nicelik yönünden nasıl oldukları, ev ödevleri konusundaki siyasa nedir?
- Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, verilen cezalar ya da ödüllendirmelerin nicelik nitelik açısından nasıl oldukları
- Okul yılının ne kadar olduğu, okul günü başlama ve bitişleri,
- Bu sürede yapılan program fazlası çalışmalar,
- Yeni öğretmenlerin alınması ve sözleşme uzatımına ilişkin değerlendirme süreci nasıldır?
- Başarılı öğretmenin ölçütleri nedir?
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda yapılanlar, buna kimin nasıl karar verdiği?
- Öğretmenler derslere giremediğinde geçici öğretmen gereksinimi nasıl karşılanmaktadır?
- Öğretmenler dışındaki özel personele ilişkin bilgiler (kütüphaneci, hemşire, konuşma, okuma uzmanı psikolog vb.),
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere ilişkin yapılan çalışmalar,
- Okuma yazma matematik ve bilim konusunda öğrenci başarısı için yapılanlar, ek çalışmalar,
- Okul binasının yaşı temizliği ve durumuna ilişkin bilgiler,
- Okul kütüphanesinin öğrencilerce kullanımına ilişkin nitel ve nicel bilgiler,
- Sınıf içi çalışmalar, siyasa vb alanlarda aile katılımına ilişkin durum yapılanlar, ailelerden beklentiler,
- Yöneticinin eğitsel ve mesleki nitelikleri, liderlik,
- Okul bütçesinin oluşturulması, harcanması, geliştirilmesine ilişkin bilgiler

## Okul Hesap Verebilirlik Modelinin Aşamaları

Okul hesap verebilirlik aşamaları: 1) Standartlar: İçerik standartları, performans standartları, davranış standartları, fiziki standartlardır. 2) Performansın değerlendirilmesi, 3) Hesap verme raporları devleti ve toplumu bilgilendirme, 4) Sonuçlara ilişkin kararlar.

**Standartlar.** Standartlar, kalitenin değerlendirilmesinde kullanılan akreditasyon veya sertifikasyon alabilmeleri için okullar veya öğrencilerin karşılaması gereken gereklilikler ve koşullar içeren yazılı açıklamalardır. Belirli bir standardın karşılanıp karşılanmadığını tam olarak değerlendirmek için standartların açıkça belirlenmesi ve değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirilebilmesi ve bir sonraki aşamada (daha işlevsel) göstergelere ayrılması gerekmektedir (EURYDICE, 2006). Okullarda standartlar, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler için vardır; ulusal, eyalet, bölge veya yerel seviyede olabilir (Reeves, 2005).

Ulusal standartların bulunması okulların ve programların yerel ilgilere cevap verebilmesi ile sınırlı olacaktır. Müşteri memnuniyetinde başarılı ya da başarısız olabilmek hesap verebilirliğin özgürlüğüne bağlıdır. Standartları ölçmek ve yönetmek daha az özgürlük sağlayacaktır (Wiggins, 1993). Standartlarla ilgili bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki standart ve değerlendirmelerin öğretim programlarıyla bağlantısının kurulmasıdır. Standartların neleri kapsayacağına ilişkin kararı kimin vereceği de tartışmalı bir konudur. Son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre Amerikan halkı eyalet ve yerel yönetimlerin akademik standartlar setinin oluşturulmasında birincil derecede sorumlu olduklarını ve federal yönetimin bu konuda bir eğitim siyaseti dayatmaması gerektiğini düşünmektedir (Ahearn, 2000). Tucker ve Coddington (1998) ise standartların olabildiğince evrensel nitelikte olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum eğitim sonucunda elde edilecek sertifikanın sadece bir bölgede değil bütün ABD’de hatta dünyada değerli olması ve bütün dünya için gerekli standartların karşılandığını ifade

etmesi gerektiği düşüncesinin ürünüdür (Akt: Ahearn, 2000). Eğitim program standartları çoğunlukla eğitim fakülteleri veya eğitim bakanlığı uzmanlarının alanı olarak görülür. Birçok merkezileşmiş ülkeler farklı sosyal grupların ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programlarını farklılaştırma ihtiyacı duymuşlardır (Winkler, 1993, 109). Devletin eğitimde; eğitimsel kalite, teknik yardım, politika gelişimi, analiz ve gelişimi izlemede sorumlu olması gerekir (Timar, 2003, 195).

Hedefler, öğretim programı ve standartlar devletin yükümlülüğünde, buna karşın bilginin toplanması daha yerel boyutta olabilmektedir. Hedef standartlarının yükseltilmesi boyutu ise ulusal hatta uluslar arası olmalıdır (Winch, 1996, 147). Ayrıca; standartların türlerine ilişkin olarak süregelen bir karmaşa vardır (Ahearn, 2000, 11–12). Standartlara ilişkin önemli bir nokta içerik standartları ile performans standartları arasındaki temel ayrımdır. Öğrenci ne öğrenmeli, neyi yapabilme becerisi kazanmalıdır ve hangi performans düzeyi kabul edilebilirdir (Ahearn, 2000, 11–12).

Yukarıda da belirtildiği gibi “öğrenci ne öğrenmeli?” sorusunun cevabı oluşturulacak içerik standartlarının “neyi yapabilme becerisi kazanmalı” performans standartlarının karşılığıdır. Standartların oluşturulmasında toplumun değerleri ilkeleri inançları, normları da önemlidir. Yani bir yerde o ülkenin toplumsal standartları da önemlidir. Alan yazınında standartlar; başlangıç, sonuç, içerik, performans, davranış, fiziki olarak isimlendirilmiştir.

**İçerik Standartları.** İçerik standartları; öğretmen, öğretim süreci, öğretim gelişim süreci ve performansın yargılanmasına karşı olan standartları ve ölçütlerini içerir. Standartlar sıkı ya da gevşek beyannamelere sahiptir (Larson ve diğerleri, 2002, 32). İçeriğin düzenlenmesinin amacına uygun olup olmadığını değerlendirmenin beş şartı bulunmaktadır: 1) Kapsamı, 2) karmaşıklık ve entelektüellik seviyesi, 3) sunumun sırası, 4) içeriğin farklılığı ve zenginliği , 5) içeriğin dokusu; konunun derinliği, inceliği ve bağlantınlılığı ile ilişkilidir (Schlechty, 2005, 66). İyi okul, kötü okul

tartışmalarının odak noktasında genellikle okulların içerik standartlarını karşılama konusundaki başarısı vardır (Schlechty, 2005, 77).

**Performans Standartları.** Yapılan işin ne kadar iyi yapıldığını ya da yapılmadığını tanımlayan yazılı ifadelerdir. Performans standartları işi, görevi yerine getiren çalışanlarla birlikte geliştirilmelidir. Performans standartları, fonksiyonların, görevin beklentileri karşılaması ya da beklentilerin üzerine çıkması için hangi seviyede yerine getirilmesi gerektiğini tanımlar (Barutçugil, 2002, 142). Standartlarda performansın içeriğini vurgulayan bir kaç anahtar konular vardır. Standartların performansının kararı öznedir. Standartlara karar verildiği zaman ve bu öğrencilere açık bir şekilde, beyan edildiğinde standart temelli değerlendirme olarak tanımlanabilir (Morgan ve diğerleri, 2004, 67). Murphy ve Doyle (1998) standartların bir araç olarak algılanması gerektiğini ve performansın ölçümünün ve başarısızlığa ilişkin tanımlamaların standartlara ilişkin önemli zorluklar olduğunu belirtmişlerdir (Ahearn, 2000).

**Davranış Standartları.** Normlar davranış kuralları olarak kabul edilebilir. Örgütlerde normlar uyulması gereken çalışma davranışlarının kabul edildiği ya da edilmediğine ilişkin bilgi verir (Bozkurt, 1996) Davranış standartlarının oluşmasında değerler en önemli rolü oynamaktadır. Bunlar bireylerin yaşamında kural görevi görüp, bireyin yaşamını yönlendiren farklı önem dereceleri olan istenilen amaçlardır (Schwartz ve Sagie, 2000). Değerler, bireylerin ideal davranış biçimleri, yaşam amaçlarıyla ilgili inançları olup, davranışlarına rehberlik eden standartlardır (Rokeach, 1973; Akt, Yılmaz, 2008). Değerler daha çok etikle ilgilidir. Etik, örgütün sistemine ve örgüt içindeki bireylerin davranışına karşılık gelirken, sosyal, örgütün davranışlarının onların paydaşlarının hem içsel hem dışsal olarak etkilemesi anlamına gelir (Accountability 1000 AA1000 Framework [www.accountability.org.uk](http://www.accountability.org.uk)). Etik değerleri; ödevler, erdemler, ilkeler ve toplumun çıkarları olarak dört bölümde incelenmektedir. Ödev, kişinin içinde bulunduğu, rolden beklenen ve istenilen davranışlardır. Erdem, iyi bir insan olmanın tüm özelliklerinin yolunu gösteren pusuladır. İlke, davranışları

biçimlendiren ve yön veren temel doğrulardır (Svara, 2007, 10 Akt: Özdemir, 2008).

**Fiziki Standartlar.** Fiziki standartlar olarak okulun fiziki şartları, öğretmen durumları, diğer çalışanların durumları olarak gösterilebilir.

### **Performansın Değerlendirilmesi**

Performans harcanan paranın karşılığı veya bedeli olarak tanımlanabilir (Sayıştay, 1999). Değerlendirme, genel anlamıyla ölçme, bir ölçüt veya ölçütler gurubu ile yapılan ölçümlerin karşılaştırılıp bir değerlendirme yapıp sonuca bağlanmasıdır. Ölçüt, ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında yararlanılan niceliklerdir (Baykul, 1992, 91). Ölçümler yapılırken şu dört anahtar sorunun cevaplanması gerekmektedir:

1. Hizmet verdiklerimiz bizi nasıl görmektedirler (müşteri boyutu)? Amaç; yeni ürünler, duyarlı hizmet ve tercih edilmektir.
2. Hangi alanlarda ve konularda aranılan yani mükemmel olmalıyız (operasyonel boyut). Amaç; teknoloji kapasitesi, üretimde mükemmellik, verimlilik, verimlilik, verimlilik.
3. Sürekli gelişmeye, iyileşmeye ve değer yaratmaya devam edebilir miyiz (Öğrenme ve gelişme boyutu)? Amaç; teknolojide liderlik, ürün odaklılık, üretirken öğrenmedir.
4. Paydaşlarımıza nasıl görünmekteyiz (finansal boyut)? Amaç; varlığını devam ettirmek, başarılı olmak, zenginleşmektir (Kaplan ve Norton, 2000, 43).

ABD'de okullarda öğretmenlerin performansları için standartlar ve bu standartlar karşılamak için göstermeleri gereken yeterlilik yani performanslar belirlenmiştir. Standart1: Sınıf ve öğretimin yönetimini bilme: öğretmen, öğrencinin öğrenimini yükseltecek ve destekleyecek süreçleri koruma ve desteklemede; başarılı iletişim, zaman yönetimi ve sınıf pratikleri hakkında bilgi sahibi olmalı. Öğretmenin göstermesi gereken yeterlilik yani performans

ise; bilgi ve becerilerinin kazanımı, disiplin ve etkili zaman kullanımı, kabul edilebilir öğrenci davranışıyla karakterize edilen bir öğrenme çevresi yaratabilme. Sınıfta disiplinler arası ders işlemek, uygun aracı stratejilerine başvurarak başarılı bir öğrenme çevresini garantilemek, öğrencileri grup olarak akademik performans seviyelerini yükseltmek ve daima yüksek seviyede tutmaktır (<http://www.doe.mass.edu/>).

### **Hesap Verme Raporları Devleti ve Toplumunu Bilgilendirme**

Hesap verebilirlik iletişim olmadan küçük bir değerdir. Raporlar okul liderleri, öğretmenler ve topluma düzenli bilgi akışını sağlayan bir sistemdir. Bölge hesap verebilirlik raporu yıllıktır ve bölgedeki her okulla ilgili bilgiyi içermektedir. Bölge raporlarında şu beş sorunun cevabı bulunmaktadır; 1) Amaçlarımız neydi? 2) Amaçlarımıza kıyasla performansımız neydi? 3) Önceki yıllara kıyasla performansımız neydi? 4) Öğrenci başarısını yükseltmede hangi stratejiler iyi çalıştı? 5) Öğrenci başarısını nasıl yükselteceğimize dair hesap verebilirlik raporu bize nasıl bir bilgi sağlamaktadır? (Reeves, 2005, 152).

Okul hesap verebilirlik raporları; bazı okullar bölge hesap verebilirlik raporundaki okullarla ilgili bireysel bilgileri vermekten geri dururlar. Bunun sebebi diğer okullarla kıyaslama yapılabileceğidir. O zaman sadece okullardan alınabilecek raporlar esas alınır. Dönemsel hesap verebilirlik raporları üç ayda bir yayımlanan raporlardır. Amaç, yıllık raporlarla okul hesap verebilirlik göstergeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır (Reeves, 2005, 152). Rapor kartlarında, öğrencilere ait bazı nüfus bilgilerine de yer verilmektedir. Öğrenci nüfusu, özel eğitim alan öğrenci sayısı, serbest ve azaltılmış öğle yemeği yiyen öğrencilerin sayısı da rapor kartlarına konulmaktadır (Reeves, 2005, 152). Öğrencinin akademik başarısı bilgilerinde ise; sınıf akademik başarısı, bölge test sonuçları, ülke test sonuçları, davranışları bölümü yer almaktadır (Reeves, 2005).

## Sonuçlara İlişkin Kararlar

Sonuçlar, hesap verebilirlik sistemlerinin en önemli parçalarından biridir. Bazı sonuçlar koşullu gözetim, denetleme, okulu devralma, akreditasyon ya da tanıma sertifikalarının iptali gibi ceza biçiminde iken bazıları okul para ödülleri, öğrenci bursları, akreditasyon, tanıma sertifikası verilmesi gibi ödüller bazıları da ek kaynaklar, mesleki geliştirme işbirlikleri gibi destek niteliğinde olabilirler (Cobb, 2002, 9).

Standartlar ve değerlemeler önemli sonuçları kapsamadığında performans üzerinde az düzeyde bir etkiye sahip olacaktır; ancak düşük performanslı okullara ilişkin tepkinin ne olacağı konusu da oldukça tartışmalıdır. Eyaletlerin bu konudaki tutumları: 48 eyalet test uygulamakta fakat 36'sı okullara ilişkin yıllık rapor kartları yayınlamaktadır. 19 eyalet okullara parasal ödüller sağlamaktadır ve okulların performansını puanlamaktadır ancak yedisi sadece test puanlarını dikkate almaktadır (Ahearn, 2000, 15).

Sonuçlarla ilgili olarak farklı ve tartışmalı uygulamalar vardır: Sınıfta bırakma, öğretmen okul ve öğrenciler için ödüllendirmeler, fon aktarımı, gözetimde tutma, uyarılar, akreditasyonun kaybı, fonların kazanılması ya da kaybı çeşitli yöntemler eyaletlerce geliştirilmiştir. Erickson (1998) en dramatik sonuçlar ise, yönetimi devralma, yeniden kurma ya da kapatmadır. Bunların yanı sıra daha proaktif bir yöntem olarak kapasite oluşturma, okulun içsel kapasitesini geliştirmesine yardım gibi yöntemler de uygulanmaktadır. Hazırlanan uzman ekipler okullarda, okul toplumuyla birlikte belirli sürelerde çalışarak bunu sağlamaya çalışmaktadırlar. Okul seçimi programları da sonuçlar kapsamında uygulanan yöntemlerdendir. Bunlar ailelere eğitim sisteminde çocukları için yer seçme fırsatları sunmaktadırlar. Öğrenci sayısına göre fon aktarımı da bu programlara bağlı olarak yürütülmüştür. Akreditasyonlar, gözleme-izleme ve teftiş de diğer sonuç uygulamalarındandır ( Akt: Ahearn, 2000, 15–18).



Okul hesap verebilirlik modeli aşağıdaki aşamalardan oluşabilir.

### 1. Adım: Standartların Belirlenmesi:

Okulda standartlar dört alanda belirlenir.

- İçerik standartları: Her ders için ayrı ayrı standartlar yer alır. Bu standartlar genellikle okullara ve sınıflara göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmalıdır. Bu standartlar Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinde çalışan öğretim üyeleri, içerik standardının belirleneceği alanla ilgili en az 10 yıl bire bir okulda çalışmış farklı sosyo-ekonomik okullarda çalışan öğretmenler, yurt dışı ülke deneyimi olan öğretmenlerden oluşan komisyonlar tarafından hazırlanmalıdır.
- Performans standartları: Öğrencilerin içerik standartlarına göre yapmaları ve öğrenmeleri gereken kazanımlardır. Performans standartları bir yerde öğretmen ve öğrencinin yeterliliğini gösterir. Öğrencilerin gösterdikleri performans, öğretmenlerin de performans standartlarının ilk ögesini oluşturabilir.
- Davranış standartları: Okulda iç ve dış paydaşlarla kurulan formal ve informal ilişkilerin etik değer, inanç, duyarlılık, cevap verebilirlik, diyalog, sorumluluk, uyma, saydamlık ilkelerine göre kurulmasıdır.
- Fiziki standartlar: Okullarda sosyal adaleti gerçekleştirmek adına yapılması gerekenlerden birisi de toplumda sosyo-ekonomik farkı azaltacak şekilde bütün öğrencilerin iyi okullarda, nitelikli öğretmen ve çalışanlarla eğitim görmesini sağlamak için oluşturulan standartlardır. Yani bu standartlara göre Hakkâri'deki bir okulla Çankaya'daki bir okulun fiziki donanımı ile öğretmen kalitesi aynı olmalıdır. Okullarda hesap verebilirliğin etkili hale getirilmesi için öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Okullarda öğrenci sayıları 300 ile 400 arasında olmalıdır.

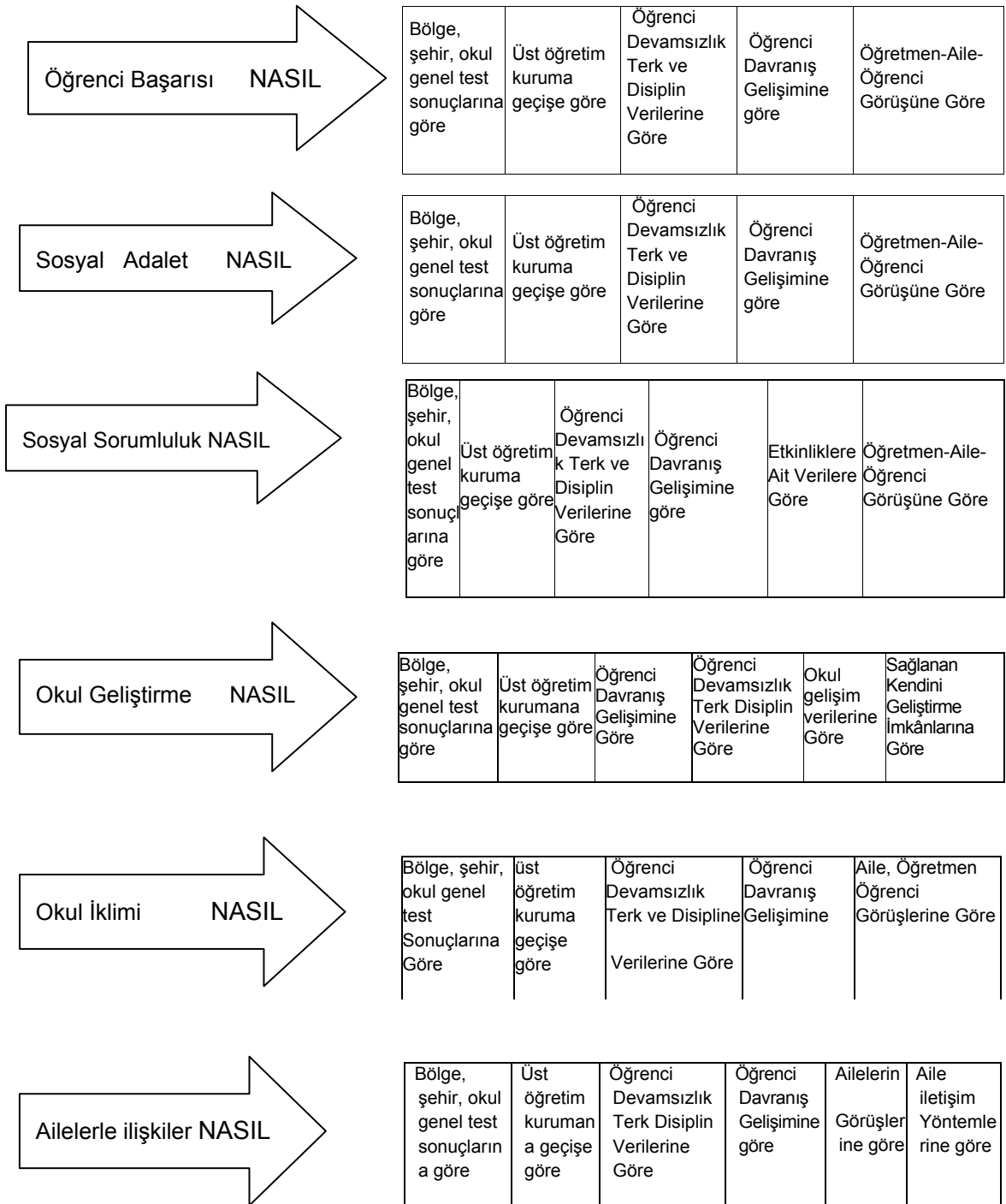
### 2. Adım: Performansın Değerlendirilmesi.

Bu adım altında aşağıdaki eylemler gerçekleştirilir: Standartlara dayalı olarak sınavlar yapılmalıdır. Bu sınavların ismi; kazanım değerlendirme sınavları, standartları ölçme sınavı ya da performans ölçme sınavı olabilir. 'Kazanım Değerlendirme Sınavları' öğrencilerin notla değerlendirilmesini değil, öğretmenlerin, kazanımları öğrencilerine hangi oranda kazandırdıklarını ortaya koymalıdır. Bu sınavlar dördüncü sınıftan, 12. Sınıfa kadar yılda iki kez yapılabilir. Bu sınavların içeriğinde, teste yönelik soruların yanı sıra açık uçlu sorularda olmalıdır. Sınavların

hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde istatistikî yöntemler kullanılmalıdır. Ayrıca her okul; okula devam, terk ve devamsızlık durumları, BEP'li öğrencilerin ve dezavantajlı öğrencilerin başarısı, okulun yer aldığı sosyal sorumluluk çalışmaları, ailelerden ve öğrencilerden gelen memnuniyet raporları, mezun öğrenci profili yayınlayarak performanslarının ortaya konulmasını sağlayabilir. Okullarda yapılacak kazanım değerlendirme sınavları ile öğretmenlerin, öğrencilerine ne kadar öğrettikleri, okulların ne kadar başarılı oldukları bu sınavlarla ortaya konulabilir. Ancak sınavlar sadece 8. Sınıfta değil 4. Sınıftan itibaren her yıl yapılmalı ve her öğrencinin başarı ortalaması yıl yıl belirlenmelidir. Okullarda okuyan, BEP'li ve dezavantajlı öğrencilerinde bu sınavlara girmeleri için yüreklendirilmesi ya da bu öğrenciler seviyelerine uygun ayrı bir sınav ya da başarıyı ölçmek için gözlemlere tabi tutulmalıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin eğitim içerisindeki dezavantajlarının azaltılması için öğretmenlerin bu çocukları ders dışı saatlerinde çalıştırmaları için yasal yönetmelikler çıkarılmalıdır. Bu yönetmelikler çıkarılırken öğretmenlerin de hakları korunmalı ve belli bir oranda ek ders ücreti verilmelidir.

Performansın ve öğrenci başarısının izlenmesinde, bağımsız eğitim denetleme örgütleri kurulmalı. Bunlar okulları devletle birlikte denetlemelidir. Öğrencilerin başarısının izlenmesinde; kazanım sınavlarıyla birlikte ayrıca her yıl derslerde gösterdikleri başarı ortalaması, sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılması, sözlü performans ki bunu sunumlarla göstermesi, açık uçlu soruların sorulduğu yazılı performans, okulda ve evde gösterdikleri davranışların değerlendirilip başarı ortalamasına katılması gerekebilir. Öğrencilerin, yalnızca sınav ile değil, diğer faktörlerinde başarıyı değerlendirmeye alınması öğrencilerin kendisinde yer alan dezavantajların ne kadarının öğretmen ve okul tarafından azaltıldığını ortaya çıkarabilir. Ayrıca, öğrenci davranış gelişiminin izlenmesi için okullarda bulunan rehber öğretmenlere, öğrencileri doğal ortamlarında gözlemleyebilmeleri için nöbet görevi verilmelidir.

Okul hesap verebilirlik modelinde her alt boyutta nasıl hesap verileceği aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Okul hesap verebilirlik modelinde sınavların yanı sıra farklı yöntemlerle de hesap verilmesi gerekmektedir.



Şekil 3. Okul hesap verebilirlik modelinde nasıl hesap verilebilir

### **3. Adım: Hesap Verme Raporları Devleti ve Toplumunu Bilgilendirme.**

Öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler ile performans değerlendirme sonuçlarının açıklanmasıdır. Bu adım okulun devlete ve topluma açıklama yapması, saydam olması ve cevap verebilir olmasını sağlar. Bu raporlar yılda iki kez hazırlanmalıdır. Ayrıca, her hafta ve her ay aileye öğrencinin durumu il ilgili bilgi verilmelidir. Bu raporlar internet ortamından kaldırılmamalı, her zaman ulaşılabilir olmalıdır. Aylık ve yıllık raporlar internetten, haftalık raporlar öğrenci velilerine her hafta cuma günü verilmelidir.

### **4. Adım: Sonuçlarla İlgili Kararlar.**

Okul, yönetici ve öğretmenler için başarı ve başarısızlık durumlarında aşağıdaki kararlar uygulanabilir. Bunlar: Ödüller ve cezalar, akredite, işten çıkarma, başka bir okula gönderme, tatilde hizmet içi eğitim, uzman gözetiminde çalışma, para yardımudur. Özellikle ülkemizde öğretmenlerin işten çıkarılması gibi bir durum söz konusu değildir, hatta öğretmenler öğrencinin başarısızlığı durumunda yaptıkları işle ilgili hesap vermezler. Öğretmenlerin başka bir okula gönderilmesi durumu, öğrenci başarısızlığından daha çok kendi üst otoritesine veya eş çalışanlarla yaşadığı tartışmalar sonucu olan bir durumdur. Ülkemizde öğretmen sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan bir bölgedeki okula gittiği zaman yıllarca o okulda görev yapabilir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrenci başarısını belirleyen faktörlerin başında öğrencinin sosyo ekonomik durumu gelmektedir. Bu durum diğer öğretmenler açısından hakkaniyet ve adalete aykırı bir durumdur. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci açısından da motivasyonu düşüren bir olaydır. Bu nedenle hesap verebilirlikle öğretmen ve yöneticilere belli aralıklarla rotasyon uygulaması yapılmalıdır.

Sınavlar ve diğer gözlemler sonucunda iki yıl üst üste başarısız olan öğrencilerin, öğretmenleri ve okul yöneticileri soruşturma geçirmeli bu

başarısızlıklarının sebeplerini belgeleri ile ortaya koymalıdır. Yapılan değerlendirme sınavlarında, kazanımları istenilen oranda kazandıramayan, başarıyı yakalayamayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır. Öğrenci başarı göstergelerinden, diğer göstergelerde başarılı olup, sınavlarda başarılı olamayan öğrenciler de araştırılmalı, öğrenciler ile özel olarak çalışılmalıdır. Sınavlarda başarı gösterip, ama derslerinde başarılı olamayan ve diğer performans göstergelerinde başarısız olan öğrencilerde araştırılmalı, öğrenciler ile özel olarak çalışılmalıdır. Okullara verilen ödüllere bir standart getirilmelidir.

Bu modelin veya başka bir hesap verebilirlik modelinin uygulanması için yapılacak en önemli iş hesap verebilirlik sürecinin yasallaştırılmasıdır. Bu yapıldığı takdirde okulların, çocuklarımızın eğitimi için ne yaptıklarını öğrenebiliriz.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile verilerin nasıl toplanacağı ve bu toplanan verilerin analizi konusunda bilgi verilmektedir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu haliyle araştırma betimsel bir niteliktedir. Bu çalışmada hesap verebilirlik modelinin öngördüğü davranışlar araştırılmakta, hesap verme yükümlülük belgesi oluşturulmaya çalışılmaktadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki yedi coğrafi bölgedeki il merkezlerinde bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde il merkezlerinde bulunan ve örnekleme alınan Türkiye genelinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan 20024 okul yöneticisi ve 209228 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde il merkezlerinde bulunan ve örnekleme alınan Türkiye genelinde bulunan özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 2028 okul yöneticisi ve 18003 öğretmenden oluşmaktadır (<http://ilsis.meb.gov.tr>. İndirme Tarihi: 21.12.2005).

Araştırmada örneklem seçiminde, okulların bulunduğu coğrafi bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt esas alınmıştır. Örneklem oluşturulurken çok aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle evren yedi coğrafi bölge temel alınarak yedi alt tabakaya ayrılmıştır. Her coğrafi bölgeden örnekleme alınacak illerin seçiminde il merkezlerinin sosyo-

ekonomik gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Dinçer ve Özarlan'ın (2004), Devlet Planlama Teşkilatı adına yaptıkları "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması" adlı çalışma ile il merkezlerinin gelişmişlik düzeyleri ve bu düzeylere göre gelişmişlik sıralaması belirlenmiştir. Bu çalışmada iller, DPT'nin çalışmasındaki göstergelerde olduğu gibi üç gruba ayrılmıştır. Gelişmişlik göstergesi ikinin üzerinde olan iller " Birinci Gelişmişlik Grubu"; 2 ile 1 arası olan iller " İkinci Gelişmişlik Grubu" ve 1'in altında olan iller de "Üçüncü Gelişmişlik Grubu" iller olarak değerlendirilmiştir. Örneklem okulların bulunduğu bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt (analiz ünitesi) temel alınarak; DPT tarafından belirlenen sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre coğrafi bölgeleri temsil etmek üzere, her bölgeden üçer il seçilerek belirlenmiştir. Her coğrafi bölgenin içerisindeki illerin belirlenmesinde, birinci (gelişmiş) ve ikinci (gelişmekte olan), üçüncü gelişmişlik (az gelişmiş) grubundan birer il örnekleme alınmıştır. Her bir bölge içerisinde belirlenen üç ilin hangileri olacağına ise, bölge içerisindeki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması temel alınarak belirlenmiştir.

Daha sonra, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükler ve % 95 kesinlik düzeyine göre tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosundan yararlanılarak araştırma için gerekli olan örneklem çapı belirlenmiştir (Anderson, 1990 Akt: Balcı, 2004, 95). Buna göre % 95 kesinlik düzeyine göre araştırma için kamu okullarında 391 okul yöneticisi ve 395 öğretmene ulaşılması amaçlanmıştır. Özel ilköğretim okullarında ise; 392 yönetici, 345 öğretmen gerekmektedir. Bölgelere ve seçilen illere göre ulaşılması gereken kamu ilköğretim okulu yönetici, öğretmen sayısı Çizelge 6'de gösterilmiştir.

Çizelge 6. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılması Gereken  
Kamu İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Sayısı

Bölgeler	İller Sosyo- Ekonomik Gelişmişlik Endeksi	Kamu İlköğretim Okullarındaki Öğretmen Sayısı	Kamu İlköğretim Okullarındaki Örnekleme Giren Öğretmen Sayısı	Kamu İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticisi Sayısı	Kamu İlköğretim Okullarındaki Örnekleme Giren Okul Yöneticisi Sayısı	Uygulama Yapılması Gereken Okul Sayısı
Akdeniz	Antalya (3,99069)	3952	31	369	28	13
	Isparta (2,09238)	1097	9	114	9	4
	Osmaniye (0,97609)	1458	12	116	9	4
Doğu Anadolu	Malatya (2,01459)	2930	23	268	21	10
	Elazığ (1,38624)	2428	19	259	20	9
	Bitlis (-0, 02550)	352	3	64	5	2
Ege	Denizli (3,69197)	2463	20	232	18	8
	Aydın (1,69830)	1307	11	141	11	5
	Muğla (1,41047)	503	4	57	5	2
G. Doğu Anadolu	Gaziantep (3,70467)	7100	56	826	63	29
	Diyarbakır (1,39749)	4655	37	333	25	12
	Siirt (0,50841)	830	7	99	8	4
İç Anadolu	Eskişehir (3,89817)	2618	21	240	19	9
	Kırıkkale (1,92203)	1345	11	130	10	5
	Aksaray (0,62392)	1654	13	212	16	3
Karadeniz	Samsun (2,46298)	2766	22	210	16	8
	Giresun (1,45632)	701	6	76	6	3
	Bartın (0,25663)	833	7	110	9	2
Marmara	Bursa (7,95333)	9575	75	1064	80	2
	Çanakkale (1,95541)	621	5	99	8	4
	Kırklareli (1,06821)	361	3	54	5	2
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>49549</b>	<b>395</b>	<b>5073</b>	<b>391</b>	<b>140</b>



Bölgelere ve seçilen illere göre ulaşılmaması gereken özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmen sayısı Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Bölgelere ve Seçilen İllere Göre Ulaşılmaması Gereken Özel İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Sayısı

Bölgeler	İller Sosyo Ekonomik Gelişmişlik Endeksi	Özel İlköğretim Okullarındaki Öğretmen Sayısı	Özel İlköğretim Okullarındaki Örnekleme Giren Öğretmen Sayısı	Özel İlköğretim Okullarındaki Okul Yöneticisi Sayısı	Özel İlköğretim Okullarındaki Örnekleme Giren Okul Yöneticisi Sayısı	Uygulama Yapılması Gereken Okul Sayısı
Akdeniz	Antalya (3,99069)	526	65	63	55	21
	Isparta (2,09238)	49	7	6	5	2
	Osmaniye (0,97609)	113	14	15	13	5
Doğu Anadolu	Malatya (2,01459)	120	15	39	34	13
	Elazığ (1,38624)	83	11	15	13	5
	Bitlis (-0,02550)	18	3	3	2	1
Ege	Denizli (3,69197)	153	19	15	13	5
	Aydın (1,69830)	149	19	18	15	6
	Muğla (1,41047)	203	26	27	23	9
Güney Doğu Anadolu	Gaziantep (3,70467)	360	45	42	37	14
	Diyarbakır (1,39749)	157	20	15	13	5
	Siirt (0,50841)	34	5	3	2	1
İç Anadolu	Eskişehir (3,89817)	156	20	15	13	5
	Kırıkkale (1,92203)	46	6	9	7	3
	Aksaray (0,62392)	25	4	3	2	1
Karadeniz	Samsun (2,46298)	164	21	21	18	7
	Giresun (1,45632)	45	6	6	5	2
	Bartın (0,25663)	31	4	6	5	2
Marmara	Bursa (7,95333)	589	73	69	61	23
	Çanakkale (1,95541)	55	7	9	7	3
	Kırklareli (1,06821)	13	2	3	2	1
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>3089</b>	<b>392</b>	<b>402</b>	<b>345</b>	<b>134</b>

Kaynak: Dinçer, B. ve Özasan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ankara: T.C. başbakanlık devlet planlama teşkilatı. <http://ekutup.dpt.gov.tr/bölgesel/gösterge/2004/ilçepdf>. Erişim Tarihi: 21.12.2005

Araştırma için, ölçme aracı uygulanan okul yöneticisi ve öğretmenlerin aynı okulda görev yapması önemli görülmüştür. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında karşılaştırma yapılacağından okul yöneticisi sayıları göz önünde bulundurularak ve her okulda en az “3” okul yöneticisi (Okul müdürü ve müdür yardımcıları) olduğu varsayılarak uygulama yapılması gereken okul sayıları da belirlenmiştir. Buna göre yedi farklı bölgedeki ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinden en az 3’üne ve o okuldaki öğretmenlere uygulama yapılması gerekmektedir. Bir ilde uygulama yapılması gereken öğretmen sayısının uygulama yapılması gereken okul sayısına uygun bir şekilde dağıtılması gerekmektedir. Örneğin bir ilde 9 öğretmen ve 6 okul yöneticisine 2 farklı okulda uygulama yapılması gerekiyor ise bu iki okuldaki 3’er okul yöneticisine ve 5’er öğretmene uygulama yapılması gerekmektedir.

Uygulama yapılan illerdeki okullar seçilirken, seçilen okulların buldukları yerin gelişmişlik düzeyine göre seçilmesi araştırmanın amacı açısından gereklidir. Örneğin o ilde iki okul seçilecek ise bu okullardan birinin merkezi bir yerde diğerinin ise kenar mahallelerde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel değişkenlerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (% 61.1) öğretmenlerdeki oranın aksine erkektir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri grupları içerisinde en çok % 20.2 ile 31 ile 35 yıl yılları arasındayken az oranın % 5.1 ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip kategorisinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin % 43.1’i eğitim fakültesi mezunudur. Yöneticilerin % 91.9’u hesap verebilirlikle ilgili seminer almadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri İle İlgili Kişisel Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Okul Kadın	152	27.1
	Yöneticisi Erkek	572	61.1
Yönetimde Kıdem	1-5 yıl	245	34.4
	6-10 yıl	241	33.8
	11-15 yıl	95	13.3
	16-20 yıl	39	5.5
	21-25 yıl	40	5.6
	26-30 yıl	29	4.1
	31-35 yıl	34	2.3
	Yanıt yok	3	0.7
Eğitim Durumu	Lisansüstü	70	9.6
	Eğitim Fakültesi	314	43.1
	Eğitim Yüksekokulu	102	13.1
	Eğitim Enstitüsü	83	10.6
	İlköğretmen Okulu	4	.5
	Fen Edebiyat Fak.	56	7.7
	Diğer	71	9.8
Hesap verebilirlikle ilgili Seminer Alma	Evet	59	8.1
	Hayır	666	91.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	37	5.1
	6-10 yıl	137	17.9
	11-15 yıl	96	13.2
	16-20 yıl	102	14.0
	21-25 yıl	78	10.7
	26-30 yıl	127	17.4
	31-35 yıl	147	20.2
	Yanıt yok	8	
<b>TOPLAM</b>		<b>728</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 9’de verilmiştir.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 52.8’i kadın, % 47.0’i ise erkektir. Öğretmenlerin % 25.3’ünün 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı eğitim fakültesi (% 50.2) mezunudur. Öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki diğer eğitim kurumlarından (% 11.8’i) mezun olması dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91.4 ‘ü hesap verebilirlikle ilgili seminer almamışlardır.

Çizelge 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Kişisel Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde (%)
Görev	Öğretmen	781	48.2
	Okul Yöneticisi	728	51.8
	Yanıt Yok	12	
Cinsiyet	Öğretmen	Kadın 409	52.8
	Yanıt Yok	Erkek 364	47.0
		1	1
Branş	Sınıf Öğretmeni	365	47.1
	Branş Öğretmeni	410	52.9
	Yanıt Yok		
Hesap verebilirlikle ilgili Seminer Alanlar	Evet	66	8.6
	Hayır	698	91.4
Bu Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	566	73.0
	6-10 yıl	142	18.3
	11-15 yıl	35	4.5
	16-20 yıl	12	1.5
	21-25 yıl	20	3.0
Eğitim Durumu	Lisansüstü	53	6.8
	Eğitim Fakültesi	392	50.2
	Eğitim Yüksekokulu	102	13.1
	Eğitim Enstitüsü	83	10.6
	İlköğretmen Okulu	5	.6
	Fen Edebiyat Fakültesi	92	11.8
	Diğer	53	6.8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	196	25.3
	6-10 yıl	171	22.0
	11-15 yıl	117	15.1
	16-20 yıl	61	7.9
	21-25 yıl	70	9.0
	26-30 yıl	82	10.6
	31-35 yıl	79	10.2
<b>TOPLAM</b>		<b>776</b>	<b>100</b>

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın ölçme aracı geliştirilen hesap verme modelinin yapı ve içeriğinden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle geliştirilen modelin yapı ve içeriği ölçme aracına dönüştürülmüştür. Araştırmanın hedef evrenini okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturduğu için okul yöneticileri ve öğretmenler için tek ölçme aracı hazırlanmıştır. Çünkü okul için geliştirilen hesap verme modelinin okulun paydaşlarından gelecek görüşlere göre geliştirilmesi önemlidir. Danışmanla görüşüldükten sonra geliştirilmiş olan ölçme aracının kapsam geçerliği için uzmanların \* görüşlerine başvurulmuştur.

\* Ölçme araçları için uzman görüşüne başvuru alan akademisyenlere katkıları için teşekkürler Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. İnyet Pehlivan Aydın, Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş Prof. Dr. Zuhale Cafoğlu, Doç. Dr. Yasemin K. Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Nükhet Ç. Demirtaşlı, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Yrd. Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Selda Polat, Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Erdem, Yrd. Doç. Dr. Hasan B. Memduhoğlu, Yrd. Doç. Dr. Ebru Oğuz, Yrd. Doç. Dr. Asiye Gökce Toker, Dr. Faruk Yaylacı.

Hazırlanan ölçek sıralamalı olduğu için faktör analizi yapılmamıştır. 15 öğretmen, 15 yönetici ve 15 veli ile görüşülerek ölçeğin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Hesap verebilirlik ölçeğinin” geliştirilmesi için, ilk olarak dünyadaki örnekler daha sonra ülkemizdeki örnekler incelenmiştir. ilköğretim okulları ile ilgili yasal metinler incelenmiştir. Bu yasal metinler ve alanyazındaki modellerden ilköğretim okullarının hesap verebilirliği belirlenmiştir. Daha sonra konu ile ilgili maddeler belirlemek üzere, dünyadaki araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler taranmış ve hesap verebilirlikle ilgili bir madde havuzu oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan bu havuzdan ilköğretim okulları için uygun olabilecek maddeler seçilmiştir.

Oluşturulan veri toplama aracının geliştirilmesinde yukarıda değinildiği gibi özellikle de tezin ikinci bölümü olan kuramsal çerçeve bölümünde verilen veri tabanları esas alınarak geliştirilen hesap verebilirlik modeli temel alınmıştır. Veri toplama aracı altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan, **öğrenci başarısı alt boyutu** 7 maddeden oluşmaktadır. **Sosyal adalet** alt boyutu 8. maddeden 15. maddeye kadar olan kısımdır. **Sosyal sorumluluk** alt boyutu. 16 maddeden itibaren 20 maddeyi kapsamaktadır. **Okul geliştirme** alt Boyutu 21. madde ile 26. maddeyi kapsamaktadır. **Okul iklimi** alt boyutu, 24. madde ile 34. maddeyi kapsamaktadır. **Ailelerle ilişkiler** alt boyutu 35. madde ile 41. maddeyi kapsamaktadır. Alt maddelerin her birisinde görüşü alınan kişiler soruları “Kim Hesap vermeli?“, “Kime Hesap verilmeli?“, “Neden Hesap verilmeli?“, “Nasıl Hesap verilmeli?“ sorularını temel alarak cevaplandırmışlardır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile yukarıda ayrıntılandırılan ilköğretim okulları için hesap verebilirlik ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek kişisel bilgiler dışında altı alt bölümden oluşmaktadır. Ölçek okul yöneticileri ve öğretmenler için tek form olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde, Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) Eğitim Araştırmaları Destek Programı'ndan

yararlanılmıştır. Ölçeklerin çoğaltılması, okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması EARGED tarafından yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans, katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, yüzde ve frekans kullanılmıştır. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin modele ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde Kay-Kare analizi kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde  $\alpha = .05$  düzeyi temel alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

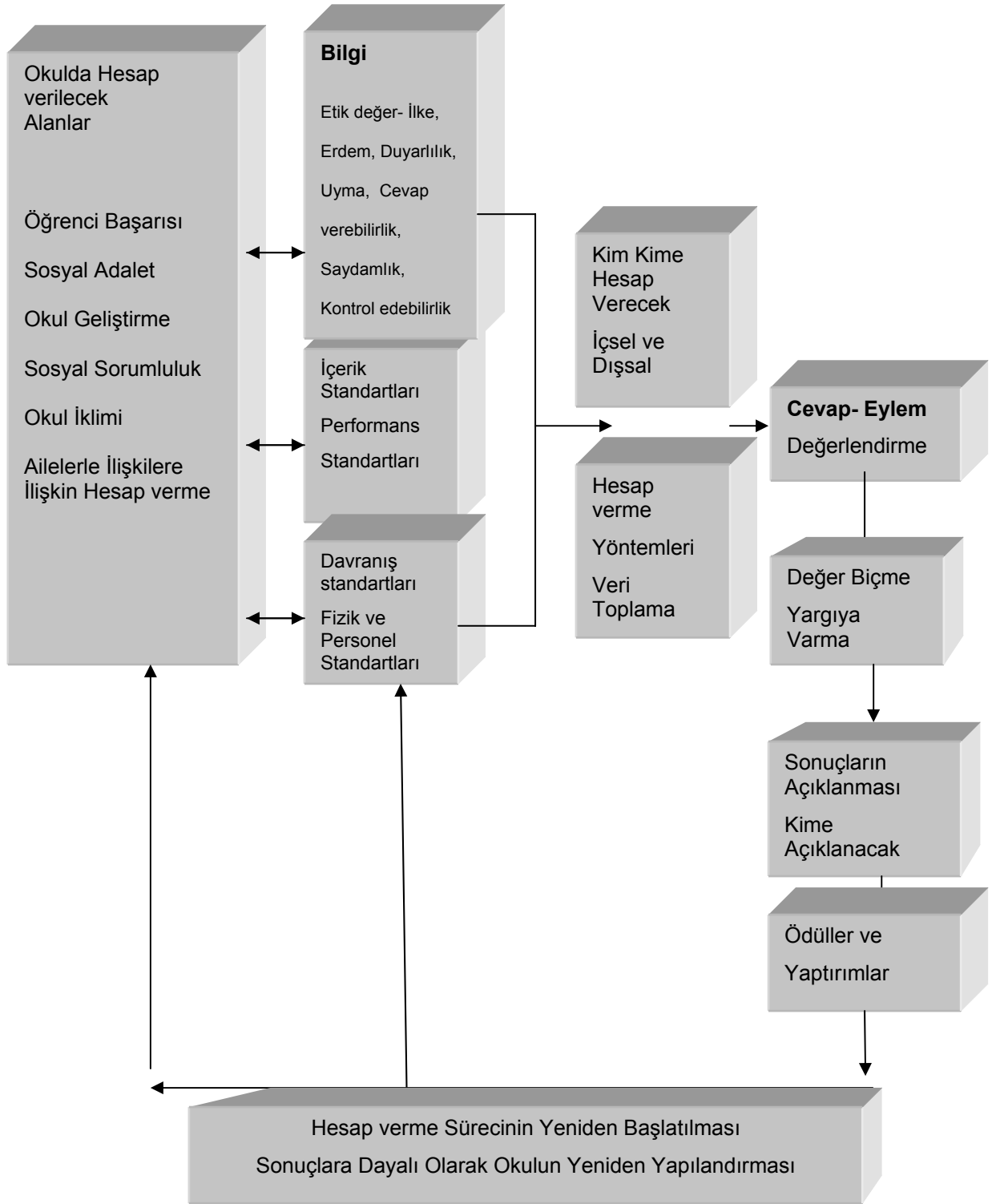
Bu bölümde, araştırmanın birinci alt amacı gereği kuramsal çerçeveye ve Türkiye koşullarına uygun olarak geliştirilen hesap verebilirlik modeli ile ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden veri toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

#### Okul Hesap Verebilirlik Modeli

Tezin ikinci bölümü altında tartışılan kuramsal çerçeveye özellikle de hesap verebilirlik modelleriyle ilgili literatüre, dayalı olarak Türkiye koşullarını da gözeten Türkiye'deki ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirilmiştir. Alan yazının incelenmesi sonucunda geliştirilen modelin öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi, ailelerle ilişkiler olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır.

Tezin ikinci bölümünde kavramsal olarak ifade edilen okul hesap verebilirlik modeli aşağıdaki şekillerde ifade edilmiştir. Şekil 4'te **Okul hesap verebilirlik modelinde** aşağıdaki şekilde anlatılan hesap verebilirlik modeli mekanizmalarında okulda hangi boyutlarda hesap verilmesi beklenilmektedir. Bu boyutlarda okul çalışanları, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler; öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi, ailelerle, ilişkilere ilişkin olarak; içerik, performans, davranış, ve fiziksel standartlara göre hesap vereceklerdir. Şekil 5'de **okul hesap verebilirlik modelinin aşamalarında** ise model uygulanırken hangi aşamalara göre uygulanacağı gösterilmektedir. Her adımda açık ve doğru bilgi gerekmektedir. Modelin her adımında sırayla bilgi, eylem ve cevap gerçekleşir. Şekil 6'da **okul hesap verebilirlik ilişkisinde** ise; kimlerin kime hesap verebileceği gösterilmiştir. Hesap verebilirlik ilişkisi karşılıklı bir şekilde devam eden bir süreçtir. Hesap verenlerin hepsi önce birbirlerine sonra devlete ve topluma hesap vermek zorundadırlar.

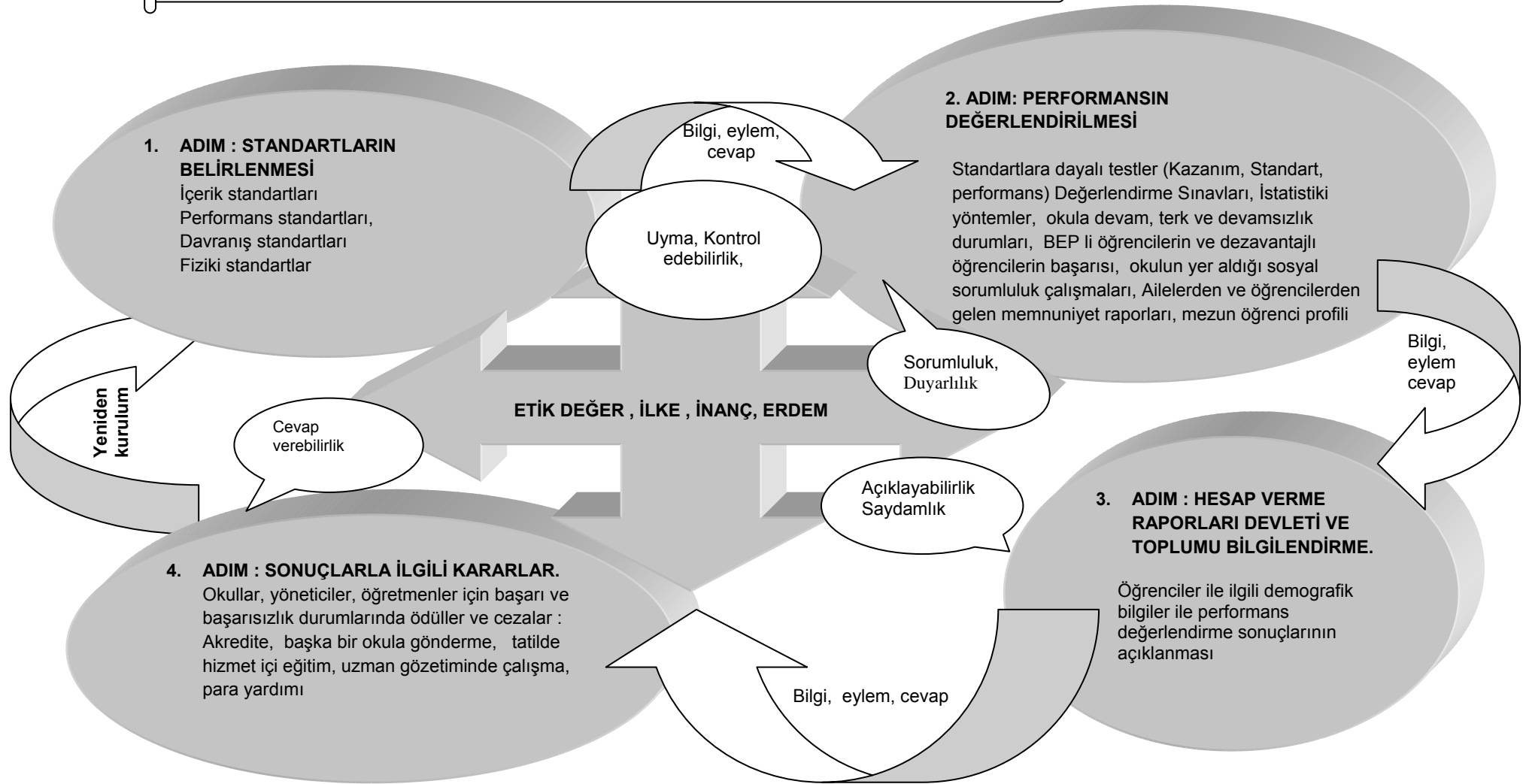
## OKUL HESAP VEREBİLİRLİK MODELİ



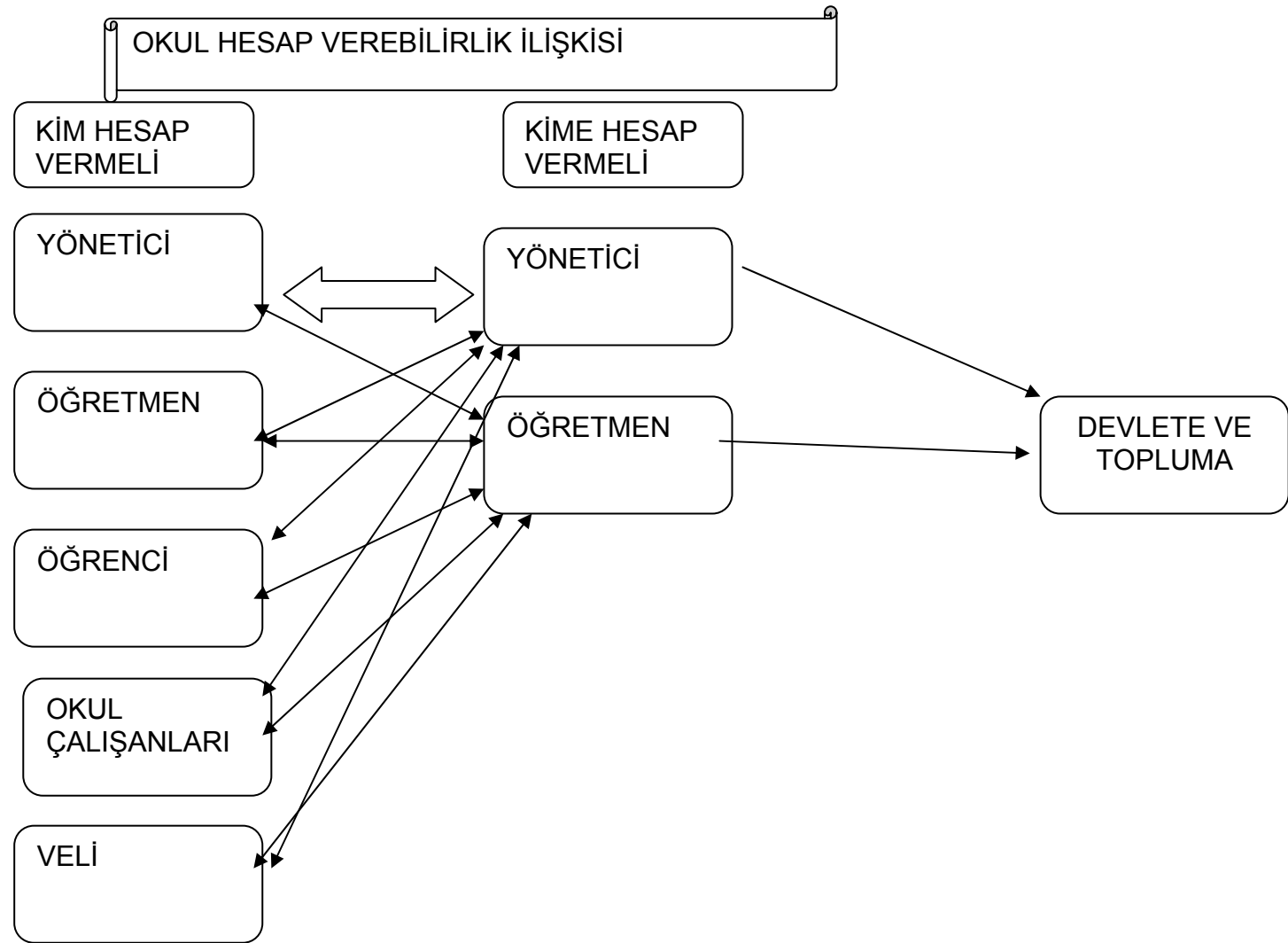
Şekil 4. Okul Hesap Verebilirlik Modeli



## OKUL HESAP VEREBİLİRLİK MODELİNİN AŞAMALARI



Şekil 5 . Okul Hesap Verebilirlik Aşamaları



Şekil 6. Okul Hesap Verebilirlik İlişkisi

## **Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Modeline İlişkin Görüşleri**

Bu başlık altında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin geliştirilen hesap verebilirlik modelinin boyutlarına ilişkin görüşleri “okul türü” ve “görev türü” değişkenlerine göre betimlenmektedir.

## **Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Kim” Hesap Vermeli Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin; “Öğrenci Başarısı” alt boyutundaki maddelere ilişkin, “kim hesap vermeli” sorusuna verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 10’da verilmektedir.

### **Kim Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Bu maddelere ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge10. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			Toplam	$\chi^2$	p
			Öğretmen	Yönetici			
<b>M1.</b> Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Kamu	f	612	161	773	1.45	.22
		%	79.2	20.8	51.3		
	2. Özel	f	563	172	735		
		%	76.6	23.4	48.7		
	Toplam	f	1175	333	1508		
		%	77.9	22.1	100.00		
<b>M2.</b> Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Kamu	f	490	273	763	1.6	.20
		%	64.2	35.8	51.2		
	2. Özel	f	443	283	726		
		%	61.0	39.0	48.8		
	Toplam	f	933	556	1489		
		%	62.7	37.3	100.00		
<b>M3.</b> Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	1. Kamu	f	507	262	769	.017	.89
		%	65.9	34.1	51.5		
	2. Özel	f	475	249	724		
		%	65.6	34.4	48.5		
	Toplam	f	982	511	1493		
		%	65.8	34.2	100.00		
<b>M4.</b> Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi	1. Kamu	f	511	256	767	1.18	.27
		%	66.6	33.4	51.5		
	2. Özel	f	461	260	721		
		%	63.9	36.1	48.5		
	Toplam	f	972	516	1488		
		%	65.3	34.7	100.00		
<b>M5.</b> Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Kamu	f	390	373	763	3.31	.06
		%	51.10	48.90	51.40		
	2. Özel	f	334	386	720		
		%	46.40	53.60	48.60		
	Toplam	f	724	759	1483		
		%	48.80	51.20	100.00		
<b>M6.</b> Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi	1. Kamu	f	617	147	764	6.75	.00
		%	80.80	19.20	51.40		
	2. Özel	f	542	179	721		
		%	75.20	24.80	48.60		
	Toplam	f	1159	326	1485		
		%	78.00	22.00	100.00		
<b>M7.</b> Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Kamu	f	567	195	762	1.62	.20
		%	74.4	25.6	51.3		
	2. Özel	f	516	206	722		
		%	71.5	28.5	100		
	Toplam	f	1083	401	1484		
		%	73.0	27.0	100.00		

Öğrenci başarısı alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” [ $\chi^2(1)= 1.45, p>.05$ ] , “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” [ $\chi^2(1)= 1.6, p>.05$ ], “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” [ $\chi^2(1)=0.17, p>.05$ ], “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde” [ $\chi^2(1)= 1.18, p>.05$ ] , “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” [ $\chi^2(1)=3.31, p<.05$ ]. “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” [ $\chi^2(1)=1.62, p>.05$ ], maddelerinde.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=6.75, p<.05$ ]. Kamuda, % 80.8 ile birinci sırada öğretmenin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.2 ile yöneticinin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 75.2 ile birinci sırada öğretmenin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 24.8 ile yöneticinin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin okuldaki eğitimlerinde birinci derecede öğretmenler sorumlu oldukları öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde ilk sırada öğretmenler sorumludur.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	p	
		Öğretmen	Yönetici	Toplam			
<b>M8.</b> Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. Kamu	f	457	307	764	.445	.50
		%	59.8	40.2			
	2. Özel	f	419	302	721		
		%	58.1	40.2	48.6		
	Toplam	f	876	609	1485		
%		59.0	41.0	100.00			
<b>M9.</b> Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1. Kamu	f	426	336	762	.932	.33
		%	55.9	44.1			
	2. Özel	f	384	335	719		
		%	53.4	46.6	48.5		
	Toplam	f	810	671	1481		
%		54.7	45.3	100.00			
<b>M10.</b> Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Kamu	f	284	477	761	1.18	.27
		%	37.3	62.7			
	2. Özel	f	287	429	716		
		%	40.1	59.9	48.5		
	Toplam	f	571	906	1477		
%		38.7	61.3	100.00			
<b>M11.</b> Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	229	533	762	3.62	.05
		%	30.10	69.90			
	2. Özel	f	249	469	718		
		%	34.70	65.30	48.50		
	Toplam	f	571	906	1477		
%		38.70	61.30	100.00			
<b>M12.</b> Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	448	314	762	.001	.98
		%	58.8	41.2			
	2. Özel	f	422	295	717		
		%	58.9	41.1	48.5		
	Toplam	f	870	609	1479		
%		58.8	41.2	100.00			
<b>M13.</b> Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Kamu	f	326	435	761	7.20	.00
		%	42.80	57.20			
	2. Özel	f	359	362	721		
		%	49.80	50.20	48.70		
	Toplam	f	685	797	1482		
%		46.20	53.80	100.00			
<b>M14.</b> Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Kamu	f	408	353	761	3.02	.08
		%	53.60	46.40			
	2. Özel	f	353	366	719		
		%	49.10	50.90	48.60		
	Toplam	f	761	719	1480		
%		51.40	48.60	100.00			
<b>M15.</b> Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Kamu	f	319	441	760	.020	.88
		%	42.0	58.0			
	2. Özel	f	304	414	718		
		%	42.3	57.7	48.6		
	Toplam	f	623	855	1478		
%		42.2	57.8	100.00			

Sosyal adalet alt boyutunun kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin

verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında okul türü değişkenine göre aralarında anlamlı fark olmayan maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesine” [ $\chi^2(1)=.445, p>.05$ ], “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında” [ $\chi^2(1)=.932, p>.05$ ]. “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılmasında” [ $\chi^2(1)=1.18, p>.05$ ], “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesinde” [ $\chi^2(1)=.001, p>.05$ ], “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” [ $\chi^2(1)=.020, p>.05$ ], “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” [ $\chi^2(1)=3.02, p<.05$ ].

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2=(1)3.62, p<.05$ ]. Kamuda, % 69.9 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 30.1 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 65.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 34.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=7.20, p<.05$ ]. Kamuda, % 57.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 42.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 50.2 ile birinci sırada yöneticinin

hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 49.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul toplumunda farklılara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

### Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge12. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	p	
		Öğretmen	Yönetici	Toplam			
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Kamu	f	176	581	3.48	.06	
		%	23.20	76.80			
	2. Özel	f	197	520			
		%	23.20	72.50			
Toplam		f	373	1101	1474		
		%	25.30	74.70	100.00		
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Kamu	f	371	389	2.51	.11	
		%	48.8	51.2			760
	2. Özel	f	320	396			716
		%	44.7	55.3			48.5
Toplam		f	691	785	1476		
		%	46.8	53.2	100.00		
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	258	501	.878	.34	
		%	34.0	66.0			759
	2. Özel	f	259	454			713
		%	36.3	63.7			48.4
Toplam		f	517	955	1472		
		%	35.1	64.9	100.00		
M19. Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1. Kamu	f	398	362	.780	.37	
		%	52.4	47.6			760
	2. Özel	f	359	358			717
		%	50.1	49.9			48.5
Toplam		f	757	720	1477		
		%	51.3	48.7	100.00		
M20. Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Kamu	f	410	347	.237	.62	
		%	54.2	45.8			757
	2. Özel	f	375	334			709
		%	52.9	47.1			48.4
Toplam		f	785	681	1466		
		%	53.5	46.5	100.00		

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “kim hesap vermeli?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” [ $\chi^2(1)=3.48, p<.05$ ],



“Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [ $\chi^2(1)=2.51$ ,  $p>.05$ ], “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” [ $\chi^2(1)=.878$ ,  $p>.05$ ], “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” [ $\chi^2(1)=.780$ ,  $p>.05$ ], Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” [ $\chi^2(1)=.237$ ,  $p>.05$ ].

### Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere katılımcıların verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge13’de bulunmaktadır.

Çizelge13. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul geliştirme Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	p
			Öğretmen	Yönetici		
M21. Öğrenci başarımlarını verilerini öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Kamu	f	279	481	17.78	.00
		%	36.70	63.30		
	2. Özel	f	340	375		
		%	47.60	52.40		
	Toplam	f	619	856		
		%	42.00	58.00		
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede	1. Kamu	f	306	453	5.90	.01
		%	40.30	59.70		
	2. Özel	f	334	383		
		%	46.60	53.40		
	Toplam	f	640	836		
		%	43.40	56.60		
M23. Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Kamu	f	173	583	1.70	.19
		%	22.9	77.1		
	2. Özel	f	185	532		
		%	25.8	74.2		
	Toplam	f	358	1115		
		%	24.3	75.7		
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Kamu	f	144	612	15.39	.00
		%	19.00	81.00		
	2. Özel	f	198	517		
		%	27.70	72.30		
	Toplam	f	342	1129		
		%	23.20	76.80		
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Kamu	f	136	621	6.79	.00
		%	18.00	82.00		
	2. Özel	f	168	548		
		%	23.50	76.50		
	Toplam	f	304	1169		
		%	20.60	79.40		
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Kamu	f	128	627	16.44	.00
		%	17.00	83.00		
	2. Özel	f	183	532		
		%	25.60	74.40		
	Toplam	f	311	1159		
		%	21.20	78.80		

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=17.78$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 63.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 36.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 52.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 47.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=5.90$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 59.7 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 40.3 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 53.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 46.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur [ $\chi^2(1)=1.70$ ,  $p>.05$ ]. Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim

okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=15.39$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 81.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 72.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 27.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=6.79$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 82.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 18.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 76.5 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 23.5 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=16.44$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 83.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 17.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 74.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 25.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

## Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 14’de verilmiştir

Çizelge 14. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		Toplam	$\chi^2$	p
		Öğretmen	Yönetici			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Kamu	f	153	620	11.16	.00
		%	19.80	80.20		
	2. Özel	f	199	536		
		%	27.10	72.90		
Toplam		f	352	1156	1508	
		%	23.30	76.70	100.00	
M28. Değişime açık olmada	1. Kamu	f	188	566	.060	.80
		%	24.9	75.1		
	2. Özel	f	182	532		
		%	25.5	74.5		
Toplam		f	370	1098	1468	
		%	25.2	74.8	100	
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Kamu	f	145	628	8.70	.00
		%	18.80	81.20		
	2. Özel	f	184	551		
		%	25.00	75.00		
Toplam		f	329	1179	1508	
		%	21.80	78.20	100.0	
M30. Olumlu davranışlara düşük yönetim yaklaşımına ağırlık vermede	1. Kamu	f	306	467	.493	.48
		%	39.6	60.4		
	2. Özel	f	304	431		
		%	41.4	58.6		
Toplam		f	610	898	1508	
		%	40.5	59.5	100	
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Kamu	f	193	580	10.50	.00
		%	25.00	75.00		
	2. Özel	f	239	496		
		%	32.50	67.50		
Toplam		f	432	1076	1508	
		%	28.60	71.40	100.	
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1. Kamu	f	151	605	3.11	.07
		%	20.00	80.00		
	2. Özel	f	170	545		
		%	23.80	76.20		
Toplam		f	321	1150	1471	
		%	21.80	78.20	100	
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	174	576	1.139	.28
		%	23.2	76.8		
	2. Özel	f	183	532		
		%	25.6	74.4		
Toplam		f	357	1108	1465	
		%	24.4	75.6	100	
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	185	568	16.4	.00
		%	24.60	75.40		
	2. Özel	f	244	469		
		%	34.20	65.80		
Toplam		f	429	1037	1466	
		%	29.30	70.70	100.00	

Okul iklimi alt boyutunun kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark olmayan maddeleri şunlardır: “Değişime açık olmada” [ $\chi^2(1)=.060$ ,  $p>.05$ ], Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” [ $\chi^2(1)=.493$ ,  $p>.05$ ], “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” [ $\chi^2(1)=3.11$ ,  $p<.05$ ], “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(1)= 1.13$ ,  $p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=11.16$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 80.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.89 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 72.9 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 27.1 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=8.70$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 81.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 18.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 75.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 25.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=10.50$   $p<.05$ ]. Kamuda, % 75.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 25.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 67.5 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 32.5 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=16.40$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, %75.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 24.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 65.8 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 34.2 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Sezgin (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerde duygusal bağlılığı oluşması ise okul kültürü ile öğretmenin değerlerin uyuşmasıdır. (Sezgin, 2010).

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir

Çizelge15. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	P
		Öğretmen	Yönetici	Toplam		
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	367	390	.456	.49
		%	48.5	51.5		
	2. Özel	f	335	382	.456	.49
		%	46.7	53.3		
Toplam		f	702	772	1474	
		%	47.6	52.4	100.00	
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	247	509	.926	.33
		%	32.7	67.3		
	2. Özel	f	216	496	.926	.33
		%	30.3	69.7		
Toplam		f	463	1005	1468	
		%	31.5	68.5	100.00	
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	221	536	.192	.66
		%	29.2	70.8		
	2. Özel	f	215	496	.192	.66
		%	30.2	69.8		
Toplam		f	436	1032	1468	
		%	29.7	70.3	100.00	
M38. Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	364	392	.015	.90
		%	48.1	51.9		
	2. Özel	f	342	373	.015	.90
		%	47.8	52.2		
Toplam		f	706	765	1471	
		%	48.0	52.0	100.00	
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	232	524	.145	.70
		%	30.7	69.3		
	2. Özel	f	212	500	.145	.70
		%	29.8	70.2		
Toplam		f	444	1024	1468	
		%	30.2	69.8	100.00	
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Kamu	f	236	521	3.20	.04
		%	31.20	68.80		
	2. Özel	f	254	460	3.20	.04
		%	35.60	64.40		
Toplam		f	490	981	1471	
		%	33.30	66.70	100.00	
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	188	570	.026	.87
		%	24.8	75.2		
	2. Özel	f	175	541	.026	.87
		%	24.4	75.6		
Toplam		f	363	1111	1474	
		%	24.6	75.4	100.00	

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.456$ ,  $p>.05$ ], “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.926$ ,  $p>.05$ ], “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.192$ ,  $p>.05$ ],

“Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.015, p>.05$ ], “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.145, p>.05$ ], “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.026, p>.05$ ].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesi olan “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “kim” hesap vermeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=3.20, p<.05$ ]. Kamuda, % 68.8 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 31.2 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 64.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 35.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Polat’ın (2007) yılında yapmış olduğu doktora tezinde ailelerin okula katılımı, eğitim-öğretim sürecinde birlikte söz hakkına sahip olma olarak değil, daha çok parasal konularda olmaktadır. Yönetici ve öğretmenler, veli katılımını, öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin çok yönlü tanınması bakımından önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Ailenin okula katılımını okul yöneticisi ve öğretmenler, ailenin parasal katılımını değil, eğitim sürecinde, bir paydaş olarak, denetleyici, katılımcı, seçme hakkını kullanma noktasında önemli görmekteyler.

### **Kime Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “kime hesap verilmeli” sorusuna ilişkin alt boyuttaki maddelere verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay-kare sonuçları verilmiştir.



## Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M1. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Kamu	f	363	125	27	241	756	2.44	.48
		%	48.0	16.5	3.6	31.9			
	2. Özel	f	324	139	23	230	716		
		%	45.3	19.4	3.2	32.1	48.6		
	Toplam	f	687	264	50	471	1472		
		%	46.7	17.9	3.4	32.0	100.00		
M2. Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Kamu	f	367	158	29	193	747	14.00	.00
		%	49.10	21.20	3.90	25.80			
	2. Özel	f	372	102	22	219	715		
		%	52.00	14.30	3.10	30.60	48.90		
	Toplam	f	739	260	51	412	1462		
		%	50.50	17.80	3.50	28.20	100.00		
M3. Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	1. Kamu	f	412	128	24	194	758	15.54	.00
		%	54.40	16.90	3.20	25.60			
	2. Özel	f	335	114	23	252	724		
		%	46.30	15.70	3.20	34.80	48.90		
	Toplam	f	747	242	47	446	1482		
		%	50.40	16.30	3.20	30.10	100.00		
M4. Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Kamu	f	362	141	31	220	754	5.18	.15
		%	48.0	18.7	4.1	29.2			
	2. Özel	f	336	111	27	244	718		
		%	46.8	15.5	3.8	34.0	48.8		
	Toplam	f	698	252	58	464	1472		
		%	47.4	17.1	3.9	31.5	100		
M5. Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Kamu	f	428	124	44	157	753	20.1	.00
		%	56.80	16.50	5.80	20.80			
	2. Özel	f	325	139	52	201	717		
		%	45.30	19.40	7.30	28.00	48.80		
	Toplam	f	753	263	96	358	1470		
		%	51.20	17.90	6.50	24.40	100.00		
M6. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Kamu	f	370	157	33	191	751	4.18	.24
		%	49.3	20.9	4.4	25.4			
	2. Özel	f	322	145	41	205	713		
		%	45.2	20.3	5.8	28.8	48.7		
	Toplam	f	692	302	74	396	1464		
		%	47.3	20.6	5.1	27.0	100		
M7. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Kamu	f	401	157	24	170	752	5.89	.11
		%	53.3	20.9	3.2	22.6			
	2. Özel	f	349	141	26	199	715		
		%	48.8	19.7	3.6	27.8	48.7		
	Toplam	f	750	298	50	369	1467		
		%	51.1	20.3	3.4	25.2	100		

Öğrenci başarısı alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” [ $\chi^2(3)=2.44$ ,  $p>.05$ ], “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” [ $\chi^2(3)=5.18$ ,  $p>.05$ ], “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” [ $\chi^2(3)=4.18$ ,  $p>.05$ ], “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” [ $\chi^2(3)=5.89$ ,  $p>.05$ ].

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.00$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 49.1 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 25.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.9 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 52 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 30.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 15.7 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 3.2 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bulgu piyasa hesap verebilirlik anlayışına terstir. Çünkü bu anlayışa göre okullar ilk sırada velilere hesap vermelidirler. Ama, yönetsel hesap verebilirlik yaklaşımında yöneticilere hesap verilmesi ilk sırada bulunmaktadır.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=15.54$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 54.4 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.9 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.2 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 46.3 ile birinci

sırada en çok yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 34.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 15.7 ile üçüncü sırada öğretmene dördüncü sırada ise % 3.2 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=20.15$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 56.8 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 20.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.5 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.8 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 45.3 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 19.4 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 7.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde her iki okul türünde ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu madde de kamu okullarında aile ve öğrenciye ikinci sırada hesap verilmesi gerektiğinin düşünülmesi kamu okullarının da yavaş yavaş piyasa hesap verebilirliğine doğru gittiğini gösterebilir.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. Kamu	f	338	136	30	249	753	.926	.81
		%	44.9	18.1	4.0	33.1	51.5		
	2. Özel	f	310	134	23	242	709		
		%	43.7	18.9	3.2	34.1	48.5		
	Toplam	f	648	270	53	491	1462		
		%	44.3	18.5	3.6	33.6	100.00		
M9. Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1. Kamu	f	360	158	25	204	747	18.75	.00
		%	48.20	21.20	3.30	27.30	51.20		
	2. Özel	f	312	132	59	209	712		
		%	43.80	18.50	8.30	29.40	48.80		
	Toplam	f	672	290	84	413	1459		
		%	46.10	19.90	5.80	28.30	100.00		
M10. Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Kamu	f	353	180	57	158	748	5.26	.15
		%	47.2	24.1	7.6	21.1	51.4		
	2. Özel	f	296	176	57	179	708		
		%	41.8	24.9	8.1	25.3	48.6		
	Toplam	f	649	356	114	337	1456		
		%	44.6	24.5	7.8	23.1	100.00		
M11. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	371	153	64	163	751	10.73	.03
		%	49.4	20.4	8.5	21.7	51.3		
	2. Özel	f	305	176	50	182	713		
		%	42.8	24.7	7.0	25.4	48.7		
	Toplam	f	676	329	114	344	1464		
		%	46.2	22.5	7.8	23.5	100.00		
M12. Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	340	159	47	206	752	1.40	.70
		%	45.2	21.1	6.3	27.4	51.4		
	2. Özel	f	306	149	42	214	711		
		%	43.0	21.0	5.9	30.1	48.6		
	Toplam	f	646	308	89	420	1463		
		%	44.2	21.1	6.1	28.7	100.00		
M13. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Kamu	f	358	147	59	187	751	7.66	.05
		%	47.7	19.6	7.9	24.9	51.6		
	2. Özel	f	299	178	51	177	705		
		%	42.4	25.2	7.2	25.1	48.4		
	Toplam	f	657	325	110	364	1456		
		%	45.1	22.3	7.6	25.0	100.00		
M14. Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Kamu	f	332	179	42	194	747	2.43	.48
		%	44.4	24.0	5.6	26.0	51.4		
	2. Özel	f	321	148	48	189	706		
		%	45.5	21.0	6.8	26.8	48.6		
	Toplam	f	653	327	90	383	1453		
		%	44.9	22.5	6.2	26.4	100.00		
M15. Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Kamu	f	336	126	44	241	747	4.76	.19
		%	45.0	16.9	5.9	32.3	51.3		
	2. Özel	f	295	147	49	217	708		
		%	41.7	20.8	6.9	47.4	48.7		
	Toplam	f	631	273	93	458	1455		
		%	43.4	18.8	6.4	31.5	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık

göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” [ $\chi^2(3)=.926$ ,  $p>.05$ ], “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” [ $\chi^2(3)=5.26$ ,  $p>.05$ ], “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” [ $\chi^2(3)=1.40$ ,  $p>.05$ ], “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” [ $\chi^2(3)=7.66$ ,  $p>.05$ ], “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlık standartlarının olması ve standartlara göre davranılması” [ $\chi^2(3)=.243$ ,  $p>.05$ ], “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” [ $\chi^2(3)= 4.76$ ,  $p>.05$ ].

Sosyal adalet alt boyutunun 9. maddesi olan “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.75$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 48.2 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.3 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.3 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 43.8 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 18.5 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 8.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.73$ ,  $p>.05$ ]. Kamuda, % 49.4 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini %21.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 20.4 ile üçüncü sırada öğretmene, % 8.5 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap

verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, %42.8 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 24.7 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 7.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde No	Okul Türü	Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
		Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Kamu	f	342	122	46	239	18.79	.00
		%	45.7	16.3	6.1	31.9		
	2. Özel	f	332	95	86	196		
		%	46.8	13.4	12.1	27.6		
Toplam		f	674	217	132	435	1458	
		%	46.2	14.9	9.1	29.8	100.00	
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Kamu	f	323	137	40	246	1.35	.71
		%	43.3	18.4	5.4	33.0		
	2. Özel	f	327	119	39	225		
		%	46.1	16.8	5.5	31.7		
Toplam		f	650	256	79	471	1456	
		%	44.6	17.6	5.4	32.3	100.00	
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	348	115	58	222	1.49	.68
		%	46.8	15.5	7.8	29.9		
	2. Özel	f	329	103	46	225		
		%	46.8	14.7	6.5	32.0		
Toplam		f	677	218	104	447	1446	
		%	46.8	15.1	7.2	30.9	100.00	
M19. Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	306	157	35	249	5.41	.14
		%	41.0	21.0	4.7	33.3		
	2. Özel	f	323	121	39	227		
		%	45.5	17.0	5.5	32.0		
Toplam		f	629	278	74	476	1457	
		%	43.2	19.1	5.1	32.7	100.00	
M20. Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Kamu	f	330	156	39	219	13.45	.00
		%	44.40	21.00	5.20	29.40		
	2. Özel	f	342	98	48	219		
		%	48.40	13.90	6.80	31.00		
Toplam		f	672	254	87	438	1451	
		%	46.30	17.50	6.00	30.20	100.00	

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [ $\chi^2(3)=1.35, p>.05$ ], “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” [ $\chi^2(3)=1.49, p>.05$ ], “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” [ $\chi^2(3)=5.41, p>.05$ ].

Sosyal sorumluluk alt boyutunun” 16. maddesi olan “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması“ kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.79, p>.05$ ]. Kamuda, % 45.7 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 31.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.3 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.1 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 46.8 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13.4 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 12.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması“ maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.45, p<.05$ ]. Kamuda, % 44.4 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.2 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 48.4 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 31 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13.9 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 6.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre

“Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları çizelge 19’da verilmiştir

Çizelge 19. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde No: Madde	Okul Türü		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M21. Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Kamu	f	361	162	40	184	747	14.13	.00
		%	48.30	21.70	5.40	24.60			
	2. Özel	f	373	104	32	205	714		
		%	52.20	14.60	4.50	28.70	48.90		
	Toplam	f	734	266	72	389	1461		
		%	50.20	18.20	4.90	26.60	100.00		
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Kamu	f	373	167	43	163	746	14.21	.00
		%	50.00	22.40	5.80	21.80	51.30		
	2. Özel	f	362	115	32	200	709		
		%	51.10	16.20	4.50	28.20	48.70		
	Toplam	f	735	282	75	363	1455		
		%	50.50	19.40	5.20	24.90	100.00		
M23. Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Kamu	f	411	126	46	161	744	7.30	.06
		%	55.2	16.9	6.2	21.6	51.2		
	2. Özel	f	347	123	49	191	710		
		%	48.9	17.3	6.9	26.9	48.8		
	Toplam	f	794	240	104	323	1461		
		%	54.3	16.4	7.1	22.1	100		
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Kamu	f	410	133	45	156	744	5.43	.14
		%	55.1	17.9	6.0	21.0	50.9		
	2. Özel	f	384	107	59	167	717		
		%	53.6	14.9	8.2	23.3	49.1		
	Toplam	f	794	240	104	323	1461		
		%	54.3	16.4	7.1	22.1	100		
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Kamu	f	428	137	43	138	746	6.40	.09
		%	57.4	18.4	5.8	18.5	51.2		
	2. Özel	f	372	126	53	161	712		
		%	52.2	17.7	7.4	22.6	48.8		
	Toplam	f	800	263	96	299	1458		
		%	54.9	18.0	6.6	20.5	100		
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Kamu	f	424	136	42	143	745	12.61	.01
		%	56.90	18.30	5.60	19.20	51.10		
	2. Özel	f	371	112	71	158	712		
		%	52.10	15.70	10.00	22.20	48.90		
	Toplam	f	795	248	113	301	1457		
		%	54.60	17.00	7.80	20.70	100.00		



Okul geliştirme alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” [ $\chi^2(3)=5.43$ ,  $p>.05$ ], “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” [ $\chi^2(3)=6.40$ ,  $p>.05$ ], “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” [ $\chi^2(3)=7.30$ ,  $p>.05$ ].

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.13$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 48.3 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21.7 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.4 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 52.2 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.6 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 4.5 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı aslında bir yerde okul ve öğretmen başarısı demektir. Öğretmen başarısını belirleyen etmenler arasında öğrencilerin testlerde gösterdikleri başarı sayılabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu konu ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarıyla ilgili okul başarı sıralarını bilgisayar ortamında vermektedir. Fakat başarılı olmayan okullara ve kazanımları kazanamayan öğrencilerin öğretmenlerine karşı herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır.

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu

görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.21, p<.05$ ]. Kamuda, % 50 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 22.4 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.8 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 51.1 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.2 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 4.5 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmedi” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.61, p<.05$ ]. Kamuda, % 56.9 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 19.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 18.3 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.6 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 52.1 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 22.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, daha sonra % 15.7 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 10 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul iklimi boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 20 ‘de verilmiştir.

Çizelge 20. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Kamu	f	431	130	42	170	12.61	.00	
		%	55.80	16.80	5.40	22.00			
	2. Özel	f	410	139	15	170			
		%	55.90	18.90	2.00	23.20			
	Toplam	f	841	269	57	340			
		%	55.80	17.90	3.80	22.60			
M28. Değişime açık olmada	1. Kamu	f	413	132	52	176	4.38	.22	
		%	53.4	17.1	6.7	22.8			
	2. Özel	f	401	115	34	185			
		%	54.6	15.6	4.6	25.2			
	Toplam	f	814	247	86	361			
		%	54.0	16.4	5.7	23.9			
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Kamu	f	415	126	47	185	9.19	.03	
		%	53.70	16.30	6.10	23.90			
	2. Özel	f	394	121	22	198			
		%	53.60	16.50	3.00	26.90			
	Toplam	f	809	247	69	383			
		%	53.60	16.40	4.60	25.40			
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Kamu	f	380	162	38	193	14.10	.00	
		%	49.20	21.00	4.90	25.00			
	2. Özel	f	391	103	30	211			
		%	53.20	14.00	4.10	28.70			
	Toplam	f	771	265	68	404			
		%	51.10	17.60	4.50	26.80			
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Kamu	f	397	137	43	196	9.35	.02	
		%	51.40	17.70	5.60	25.40			
	2. Özel	f	382	121	20	212			
		%	52.00	16.50	2.70	28.80			
	Toplam	f	779	258	63	408			
		%	51.70	17.10	4.20	27.10			
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında	1. Kamu	f	383	147	60	157	2.52	.47	
		%	51.3	19.7	8.0	21.0			
	2. Özel	f	359	125	57	172			
		%	50.4	17.5	8.0	24.1			
	Toplam	f	742	272	117	329			
		%	50.8	18.6	8.0	22.5			
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	395	121	37	175	1.15	.76	
		%	54.3	16.6	5.1	24.0			
	2. Özel	f	369	115	35	187			
		%	52.3	16.3	5.0	26.5			
	Toplam	f	764	236	72	362			
		%	53.3	16.5	5.0	25.2			
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	396	138	39	160	6.01	.11	
		%	54.0	18.8	5.3	21.8			
	2. Özel	f	379	104	44	179			
		%	53.7	14.7	6.2	25.4			
	Toplam	f	775	242	83	339			
		%	53.9	16.8	5.8	23.6			

Okul iklimi alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Değişime açık olmada” [ $\chi^2(3)=4.38$ ,  $p>.05$ ], “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” [ $\chi^2(3)=2.52$ ,  $p>.05$ ], “Saydam bir

yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(3)=1.15$ ,  $p>.05$ ], “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(3)= 6.01$ ,  $p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.61$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 55.8 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 22 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.4 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 55.9 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 23.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 18.9 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 2 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.19$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 53.7 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 23.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.3 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.1 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 53.6 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.5 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Güvenli bir ortam oluşturulmasında okulda önem verilen değerlerin ön plana çıkarılması gerekebilir.

Taşdan (2008) tarafından yapılan doktora tezinde kamu ilköğretim okullarında öğretmenlerin önem verdikleri beş bireysel değer: Adalet, dürüstlük, insan odaklı olmak, güven ve çalışkanlıktır. Okulda önem verilen beş örgütsel değer ise; başarı, çalışkanlık, dürüstlük, kalite ve insan odaklı olmaktır. Kamu ilköğretim okullarında öğretmenlerin en az önem verdikleri beş bireysel değer ise; itaat, resmiyet, kıdeme saygı, esneklik ve sonuç odaklı olmak iken, okul kültüründe bütünsel olarak en az önem verilen beş örgütsel değer; itaat, esneklik, kıdeme saygı, empati ve özgürlüktür. Özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin önem verdikleri beş bireysel değer sırasıyla; dürüstlük, adalet, güven, insan odaklı olmak ve sadakat iken, okul kültüründe bütünsel olarak en çok önem verilen beş örgütsel değer ise; kalite, başarı, çalışkanlık, sonuç odaklılık ve sosyal sorumluluktur. Özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin en az önem verdikleri bireysel değerler; itaat, resmiyet, sonuç odaklı olmak, kıdeme saygı ve esnekliktir. Okulda bütünsel olarak en az önem verilen örgütsel değerler ise; empati, özgürlük, esneklik, katılımcılık ve bağımsızlıktır. Yukarıda belirtilen değerleri dikkate alarak güvenli bir okul ortamı oluşturulabilir.

Okul iklimi alt boyutunun 30. maddesi olan “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.10$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 49.2 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.9 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 53.2 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 28.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 4.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetiminde ilk yöneticilere hesap verilmesi anlayışı mesleki hesap verebilirlik anlayışına yakın bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımlarında genellikle olumlu tavırlar sergilemeyi tercih ettikleri düşünülebilir. Konuyla ilgili olarak Girmen,

Anılan, Şentürk ve Öztürk tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilere kuralları hatırlatma, sesli uyarma tepkilerini kullanmışlar gözlem süresi boyunca ceza verme tepkisini kullanmamışlardır. Bu davranış şekli öğrencilerin kişilik gelişimleri için olumlu bir durum olarak gözlenebilir.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.35, p<.05$ ]. Kamuda, % 51.4 ile yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 17.7 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.6 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 52 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 28.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.5 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise % 2.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği saptanmıştır. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulması okul başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu ortamın oluşturulması hem fiziki şartların sağlanması hem de psikolojik şartların sağlanması anlamını taşıyabilir.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle ilişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle ilişkiler Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
<b>M35.</b> Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	300	121	61	258	740	7.31	.06
		%	40.5	16.4	8.2	34.9	51.1		
	2. Özel	f	320	98	39	252	709		
		%	45.1	13.8	5.5	35.5	48.9		
	Toplam	f	620	219	100	510	1449		
		%	42.8	15.1	6.9	35.2	100.00		
<b>M36.</b> Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	303	104	50	285	742	6.52	.08
		%	40.8	14.0	6.7	38.4	51.2		
	2. Özel	f	275	112	29	292	708		
		%	38.8	15.8	4.1	41.2	48.8		
	Toplam	f	578	216	79	577	1450		
		%	39.9	14.9	5.4	39.8	100.00		
<b>M37.</b> Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	324	83	49	289	745	10.7	.01
		%	43.50	11.10	6.60	38.80	51.30		
	2. Özel	f	286	104	26	290	706		
		%	40.50	14.70	3.70	41.10	48.70		
	Toplam	f	610	187	75	579	1451		
		%	42.00	12.90	5.20	39.90	100.00		
<b>M38.</b> Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	289	109	46	299	743	7.23	.06
		%	38.9	14.7	6.2	40.2	51.3		
	2. Özel	f	262	98	26	320	706		
		%	37.1	13.9	3.7	45.3	48.7		
	Toplam	f	551	207	72	619	1449		
		%	38.0	14.3	5.0	42.7	100.00		
<b>M39.</b> Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	308	92	45	299	744	5.32	.14
		%	41.4	12.4	6.0	40.2	51.2		
	2. Özel	f	272	98	29	311	710		
		%	38.3	13.8	4.1	43.8	48.8		
	Toplam	f	580	190	74	610	1454		
		%	39.9	13.1	5.1	42.0	100.00		
<b>M40.</b> Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Kamu	f	313	92	49	290	744	5.88	.11
		%	42.1	12.4	6.6	39.0	51.3		
	2. Özel	f	272	90	33	312	707		
		%	38.5	12.7	4.7	44.1	48.7		
	Toplam	f	585	182	82	602	1451		
		%	40.3	12.5	5.7	41.5	100.00		
<b>M41.</b> Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	321	88	48	288	745	2.33	.50
		%	43.1	11.8	6.4	38.7	51.3		
	2. Özel	f	281	83	43	300	707		
		%	39.7	11.7	6.1	42.4	48.7		
	Toplam	f	602	171	91	588	1452		
		%	41.5	11.8	6.3	40.5	100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=7.31, p>.05$ ], “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=6.52, p>.05$ ], “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=7.23, p>.05$ ], “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=5.32, p>.05$ ], “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” [ $\chi^2(3)=5.88, p>.05$ ], “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)= 2.33, p>.05$ ].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 37. maddesi olan “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerin “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.74, p<.05$ ]. Kamuda, % 43.5 ile birinci sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini, % 38.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 11.1 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.6 ile dördüncü sırada arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 41.1 ile birinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini % 40.5 ile ikinci sırada yöneticiye, % 14.7 ile üçüncü sırada öğretmene, dördüncü sırada ise %3.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilere özel de ise aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu durum, özel okulların öğretmen ve yöneticilerinin dünya ile paralel giderek aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini düşündükleri düşünülebilir.



Bununla ilgili olarak; Sheldon (2000) günümüzün yasal ve demokratik hesap verebilirlik sistemleri okulları yüksek performans göstermeye ilişkin sorgulamaktalar. Piyasalar, diğer pek çok yaşam alanımızda olduğu gibi devlet okul sisteminde artan seçenikle ve rekabetle okulları öğrenci velilerine hesap verebilir yapmaktadırlar. Piyasaca yönetilen hesap verebilirlik sistemi ile tanışan aileler eğer okullarından memnun kalmazlarsa çocuklarını başka okullara kaydettirirler. Yüksek performans standartlarına ulaşamayan okullar sonunda öğrencilerini, gelirlerini kaybedip kapanırlar. Aile beklentilerini tatmin eden okullar ise büyüyüp, zenginleşmektedirler. Kamu ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmesi geleneksel yönetim anlayışının devam ettiğini gösterebilir. Ayrıca kamu okullarında okul seçme olmadığı ve velilerin kendilerine en yakın okula çocuklarını kaydettirmek zorunda olmaları nedeniyle de kamu okullarının kapanma ihtimali çok azdır. Kamu okullarında, okul seçme ancak sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerde görülen bir durumdur. Kamu okullarının da etkililiğini artırmak için ailelerin okul seçiminde daha rahat davranmaları sağlanmalıdır. Velilerin okulda daha fazla etkin olmaları için yönetmelikler çıkarılmalıdır. Ayrıca, okulda öğrencilere kurallara uydukları için standart ödüllerde getirilebilir. Bu durum okulda kurallara uymayan öğrenciler içinde özendirici olabilir.

### **Neden Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Neden hesap verilmeli " sorusuna ilişkin alt boyuttaki maddelere verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin "Neden hesap verilmeli?" sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
<b>M1.</b> Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Kamu	f	140	284	75	253	752	19.48	.00
		%	18.60	37.80	10.00	33.60	51.10		
	2. Özel	f	77	317	71	254	719		
		%	10.70	44.10	9.90	35.30	48.90		
Toplam		f	217	601	146	507	1471		
		%	14.80	40.90	9.90	34.50	100.00		
<b>M2.</b> Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Kamu	f	178	252	81	235	746	39.01	.00
		%	23.90	33.80	10.90	31.50	51.30		
	2. Özel	f	114	350	54	191	709		
		%	16.10	49.40	7.60	26.90	48.70		
Toplam		f	292	602	135	426	1455		
		%	20.10	41.40	9.30	29.30	100.00		
<b>M3.</b> Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	1. Kamu	f	182	266	70	236	754	41.72	.00
		%	24.10	35.30	9.30	31.30	51.30		
	2. Özel	f	96	355	55	210	716		
		%	13.40	49.60	7.70	29.30	48.70		
Toplam		f	278	621	125	446	1470		
		%	18.90	42.20	8.50	30.30	100.00		
<b>M4.</b> Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Kamu	f	171	262	66	254	753	41.06	.00
		%	22.70	34.80	8.80	33.70	51.20		
	2. Özel	f	118	366	39	194	717		
		%	16.50	51.00	5.40	27.10	48.80		
Toplam		f	289	628	105	448	1470		
		%	19.70	42.70	7.10	30.50	100.00		
<b>M5.</b> Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Kamu	f	165	274	71	198	708	18.59	.00
		%	23.30	38.7	10.00	28.00	49.80		
	2. Özel	f	107	335	68	203	713		
		%	15.00	47.00	9.50	28.50	50.20		
Toplam		f	272	609	139	401	1421		
		%	19.10	42.90	9.80	28.20	100.00		
<b>M6.</b> Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Kamu	f	174	288	69	218	749	30.63	.00
		%	23.20	38.50	9.20	29.10	51.10		
	2. Özel	f	107	341	36	233	717		
		%	14.90	47.60	5.00	32.50	48.90		
Toplam		f	281	629	105	451	1466		
		%	19.20	42.90	7.20	30.80	100.00		
<b>M7.</b> Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Kamu	f	174	305	80	192	751	28.86	.00
		%	23.20	40.60	10.70	25.60	51.20		
	2. Özel	f	110	348	43	215	716		
		%	15.40	48.60	6.00	30.00	48.80		
Toplam		f	284	653	123	407	1467		
		%	19.40	44.50	8.40	27.70	100.00		

Öğrenci başarısı alt boyutunun 1. maddesi olan “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=19.48, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 37.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, %

18.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 44.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 35.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 10.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=39.01, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 33.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 49.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 16.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=41.72, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 49.6 ile

birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 13.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 4. maddesi olan “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=41.06$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 51 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 16.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 5.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.59$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 38.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 47 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.5 ile

saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=30.63$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 38.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.2 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 47.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 14.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 7. maddesi olan “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=28.86$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 40.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 48.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda “Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p	
		Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği				
M8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1.Kamu	f	204	270	59	218	59.31	.00	
		%	27.20	36.00	7.90	29.00			
	2. Özel	f	87	350	43	232			712
		%	12.20	49.20	6.00	32.60	48.70		
	Toplam	f	291	620	102	450	1463		
		%	19.90	42.40	7.00	30.80	100.00		
M9. Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının uygulanması	1.Kamu	f	238	248	51	209	44.55	.00	
		%	31.90	33.20	6.80	28.00			51.20
	2. Özel	f	127	329	54	200			710
		%	17.90	46.30	7.60	28.20	48.80		
	Toplam	f	365	577	105	409	1456		
		%	25.10	39.60	7.20	28.10	100.00		
M10. Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1.Kamu	f	211	279	56	202	36.18	.00	
		%	28.20	37.30	7.50	27.00			51.30
	2. Özel	f	109	327	66	207			709
		%	15.40	46.10	9.30	29.20	48.70		
	Toplam	f	320	606	122	409	1457		
		%	22.00	41.60	8.40	28.10	100.00		
M11. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1.Kamu	f	227	272	64	186	39.21	.00	
		%	30.30	36.30	8.50	24.80			51.40
	2. Özel	f	118	330	68	193			709
		%	16.60	46.50	9.60	27.20	48.60		
	Toplam	f	345	602	132	379	1458		
		%	23.70	41.30	9.10	26.00	100.00		
M12. Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1.Kamu	f	234	256	68	194	53.24	.00	
		%	31.10	34.00	9.00	25.80			51.30
	2. Özel	f	113	340	63	197			713
		%	15.80	47.70	8.80	27.60	48.70		
	Toplam	f	347	596	131	391	1465		
		%	23.70	40.70	8.90	26.70	100.00		
M13. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1.Kamu	f	214	285	58	191	54.93	.00	
		%	28.60	38.10	7.80	25.50			51.50
	2. Özel	f	91	341	57	216			705
		%	12.90	48.40	8.10	30.60	48.50		
	Toplam	f	305	626	115	407	1453		
		%	21.00	43.10	7.90	28.00	100.00		
M14. Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlık standartlarının olması ve standartlara göre davranılması	1.Kamu	f	233	267	69	180	64.69	.00	
		%	31.10	35.60	9.20	24.00			51.30
	2. Özel	f	98	335	65	213			711
		%	13.80	47.10	9.10	30.00	48.70		
	Toplam	f	331	602	134	393	1460		
		%	22.70	41.20	9.20	26.90	100.00		
M15. Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1.Kamu	f	222	278	62	187	25.87	.00	
		%	29.60	37.10	8.30	25.00			51.30
	2. Özel	f	136	310	47	218			711
		%	19.10	43.60	6.60	30.70	48.70		
	Toplam	f	358	588	109	405	1460		
		%	24.50	40.30	7.50	27.70	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun 8. maddesi olan “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=59.31$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 36 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 27.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 49.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 12.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin eğitim ve öğretimdeki başarıyı etkilediği bulunmuştur. Çiftçi ve Temizyürek (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında yer alan okumayı anlama ile ilgili kazanımların, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkisine bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyde başarı sıralaması; üst sosyo-ekonomik, orta sosyo-ekonomik, alt sosyo-ekonomik düzey olarak sıralandığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sosyo-ekonomik düzey okumayı anlamada etkilidir.

Sosyal adalet alt boyutunun 9. maddesi olan “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=44.55$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 33.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.9 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 28 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 6.8 ile

saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 46.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 10. maddesi olan “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=36.18, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 37.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 27 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 46.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yukarıda okulda hakkaniyet ilkesine göre davranılmasının mesleki etik değer olarak görülmesine rağmen Gökçe (2006) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında hem özel ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri hem de kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri okullarında yıldırıcı davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve



öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=39.21, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 36.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.3 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.8 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 46.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 16.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okuldaki demokratik tavırların temeli yöneticilerin demokratik tavırlar sergilemesi ile ilgilidir. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar’ın (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin demokratik değerlere olan inancının artmasının yöneticilerin göstermiş oldukları demokratik tavırlarla arttığı bulunmuştur. Okulda demokrasinin gelişmesi için Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında 2564 sayılı tebliğler dergisinde demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesini çıkarmıştır (MEB, 2004).

Sosyal adalet alt boyutunun 12. maddesi olan “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=53.24, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.1 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 25.8 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 47.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde

demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenler kendilerini sınıf içerisinde demokratik davrandıklarını düşünürlerken öğrenciler bunun tam tersini düşünmektedirler. Ankara il merkezinde, Taçman (2009) tarafından dört özel ilköğretim okulunda görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile cinsiyet, mezun oldukları okulun düzeyi, mesleki kıdemleri arasında olumlu sonuçlar bulunmuş, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, yüksek lisans yapanların lisans mezunlarına göre daha demokratik tutum geliştirdikleri bulunmuştur. Köse (2009) tarafından Erzurum ilinde yapılan araştırmaya göre Okulöncesi öğretmenlerinin demokratik davranışlarının mesleki deneyimlerine, mezuniyet derecelerine, bulunan öğrenci sayılarına göre farklılık oluşturduğu bu sonuçlara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin demokratik sınıf oluşturmaları için hizmet içi eğitim almaları gerektiği belirtilir. Durmuş ve Demirtaş (2009) tarafından 2005-2006 eğitim öğretim yılı içerisinde Malatya merkez ilçesinde 8 genel lisedeki 227 öğretmen ve 953 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenler sınıfta demokratik davrandıklarını düşünürken öğrenciler farklı düşünmektedirler. Gökçe (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde ders işlerken öğrencilere soru sormayı, oyun ve tartışma etkinliklerine göre daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin başarılı bir öğretmende bulunan özellikler arasında, kendilerine eşit davranan, güler yüzlü, sabırlı ve hoşgörülü davranılmasının istediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=54.93$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 38.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.6 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 25.5 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 7.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim

okullarında ise, % 48.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 12.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Farklılıklara saygı duyulması için okul toplumunda buna uygun değerler oluşturulması gerekebilir.

Yılmaz'ın (2006) yılında yaptığı doktora tezi sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değer olarak belirttikleri ortak değerler, insana saygı, adalet ve dürüstlük değerleridir. İki grubun birbirinden farklı olarak belirttikleri değerler ise, okul yöneticileri için eşitlik ve tarafsızlık, öğretmenler için ise demokrasi ve çalışkanlıktır. Öğretmenlerin temel örgütsel değeri “adalet” değeridir. Bu değeri, açıklık, demokrasi, bilimsellik, insana saygı, tarafsızlık, eşitlik, uyum gibi değerler izlemektedir. Okul yöneticileri bireysel değer ve örgütsel değer olarak başta, adalet, açıklık, insana saygı değerlerine vurgu yapmıştır. Farklılık olarak da, okul yöneticileri bireysel değer olarak demokrasi, bilimsellik, eşitliğe daha az vurgu yapmışlardır.

Sosyal adalet alt boyutununun 14. maddesi olan “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=64.69, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.1 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.2 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 47.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 13.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde kamu ve özel

ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yaylacı'nın (2004) yılında yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin başarılı olma durumlarında nasıl ödüllendirileceklerini, hangi koşullarda görevlerinde yükseltileceklerini bilmediklerini belirtmiştir. Ayrıca, yöneticilerin ödüllendirme sürecinde açık bir tutum sergilemediklerini ve çalışanlara karşı önyargılı davranabildiklerini tez çalışmasında ortaya konulmuştur. Amerika Birleşik devletlerinde eyaletler öğrenci başarısı ile ilgili raporlar yayınlamaktadırlar. Kolombiya ve 29 eyalet ise okulların düşük başarılarının oranlarını ve hangi gruplardan yoğunlaştığını belirtmektedirler (Doherty ve Skinner, 2003).

Sosyal adalet alt boyutunun 15. maddesi olan "Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi" maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından "neden" hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=25.87$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 37.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.6 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 25 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 43.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre "Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi" maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin "Neden hesap verilmeli?" sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p	
		Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği				
<b>M16.</b> Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Kamu	f	171	265	77	749	8.79	.03	
		%	22.80	35.40	10.30	31.50			
	2. Özel	f	125	259	60	702			
		%	17.80	36.90	8.50	36.80			
Toplam		f	296	524	137	1451			
		%	20.40	36.10	9.40	34.00	100.00		
<b>M17.</b> Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Kamu	f	173	268	74	746	8.15	.04	
		%	23.10	35.80	9.90	31.20			
	2. Özel	f	127	275	59	709			
		%	17.90	38.80	8.30	35.00			
Toplam		f	300	543	133	1458			
		%	20.60	37.20	37.20	33.10	100.00		
<b>M18.</b> Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	181	266	79	745	10.20	.02	
		%	24.30	35.70	10.60	29.40			
	2. Özel	f	131	269	60	700			
		%	18.70	38.40	8.60	34.30			
Toplam		f	312	535	139	1445			
		%	21.60	37.00	9.60	31.80	100.00		
<b>M19.</b> Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	173	253	78	748	7.15	.06	
		%	23.1	33.8	10.4	32.6			
	2. Özel	f	128	254	65	706			
		%	18.1	36.0	9.2	36.7			
Toplam		f	301	507	143	1454			
		%	20.7	34.9	9.8	34.6	100.00		
<b>M20.</b> Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Kamu	f	152	247	89	742	11.02	.01	
		%	20.50	33.30	12.00	34.20			
	2. Özel	f	102	263	73	702			
		%	14.50	37.50	10.40	37.60			
Toplam		f	254	510	162	1444			
		%	17.60	35.30	11.20	35.90	100.00		

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 16. maddesi olan “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.79, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 36.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 36.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu

sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 17. maddesi olan “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.15$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 38.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 35 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.20$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 38.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 34.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 18.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim

okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 19. maddesi olan “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur [ $\chi^2(3)=7.15$ ,  $p>.05$ ].

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=11.02$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34.2 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 33.3 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 20.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 12 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 37.6 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 37.5 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 14.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada duyarlılık gereği hesap verilmesi gerektiği saptanmıştır. Öğrencilerin topluma katkı sağlayıcı çalışmalar içerisinde olmaları öğrencilerin iyi bir vatandaş olmaları içinde bir yöntem olabilir.

### **Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 25’de verilmiştir.

Çizelge 25. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Neden Hesap Verilmeli					$\chi^2$	p	
		Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği	Toplam			
<b>M21.</b> Öğrenci başarımlarını öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Kamu	f	183	256	82	226	747	3.73	.29
		%	24.5	34.3	11.0	30.3	51.3		
	2. Özel	f	147	259	72	232	710		
		%	20.7	36.5	10.1	32.7	48.7		
	Toplam	f	330	515	154	458	1457		
		%	22.6	35.3	10.6	31.4	100.00		
<b>M22.</b> Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Kamu	f	214	264	61	206	745	4.19	.24
		%	28.7	35.4	8.2	27.7	51.2		
	2. Özel	f	176	284	59	191	710		
		%	24.8	40.0	8.3	26.9	48.8		
	Toplam	f	390	548	120	397	1455		
		%	26.8	37.7	8.2	27.3	100.00		
<b>M23.</b> Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Kamu	f	238	231	61	215	745	21.09	.00
		%	31.90	31.00	8.20	28.90	51.20		
	2. Özel	f	179	291	72	168	710		
		%	25.20	41.00	10.10	23.70	48.80		
	Toplam	f	417	522	133	383	1455		
		%	28.70	35.90	9.10	26.30	100.00		
<b>M24.</b> Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Kamu	f	231	254	64	194	743	12.22	.01
		%	31.10	34.20	8.60	26.10	51.30		
	2. Özel	f	172	298	56	182	708		
		%	24.30	42.10	7.90	25.70	48.80		
	Toplam	f	403	552	120	376	1451		
		%	27.80	38.00	8.30	25.90	100.00		
<b>M25.</b> Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Kamu	f	239	240	56	208	743	16.64	.00
		%	32.20	32.30	7.50	28.00	51.30		
	2. Özel	f	177	294	59	175	705		
		%	25.10	41.70	8.40	24.80	48.70		
	Toplam	f	416	534	115	383	1448		
		%	28.70	36.90	7.90	26.50	100.00		
<b>M26.</b> Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Kamu	f	243	234	62	203	742	24.49	.00
		%	32.70	31.50	8.40	27.40	51.20		
	2. Özel	f	164	297	70	175	706		
		%	23.20	42.10	9.90	24.80	48.80		
	Toplam	f	407	531	132	378	1448		
		%	28.10	36.70	9.10	26.10	100.00		

Okul geliştirme alt boyutunun “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrenci başarımlarını öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” [ $\chi^2(3)=3.73$ ,  $p>.05$ ], “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” [ $\chi^2(3)=4.19$ ,  $p>.05$ ].



Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=21.09, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 31.9 ile birinci sırada yasal zorunluluktan, % 31 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 28.9 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.2 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 41 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.7 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 10.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada yasal zorunluluktan, özel ilköğretim okullarında ise mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kültür okulun kimliği gibidir. Bir yerde eğitiminde değerini belirler. Aksu ve Tıgılı (2009) tarafından 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesi Buca İlköğretim Okulunda 4 ve 5. Sınıflarda 196 öğrenci ile yapılan çalışmada aktif öğrenme ile öğrenim gören deney gurubunda bulunan öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubuna göre geometrik düşünme düzeyleri daha başarılı bulunmuştur. Kamu okullarındaki merkeziyetçi yönetim anlayışı bu okulların özel okullar karşısında rekabetten yoksun, müşteri beklentilerini yerine getiremez bir konuma yerleştirmiştir (Taşar, 2009).

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.22, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.1 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 26.1 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 42.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.7 ile ikinci sırada

duyarlılık gereği, % 24.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=16.64$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 32.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 28 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 41.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.1 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.8 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Kamu okulları ve özel okulların Stratejik Plan hazırlama zorunlulukları vardır. Okullar hazırladıkları stratejik planlarla Toplam Kalite Yönetimi yarışmalarına katılmaları için özendirilmektedir. Her okulun Stratejik Planın olması zorunlu hale getirilmektedir. Okullar kendi okullarında yaptıkları her türlü etkinliğin fotoğraflarını çekerek raporlar hazırlamaktadır. Bu raporlar ile okul gelişimini belgelemeye çalışmaktadırlar.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=24.49$ ,  $p<.05$ ]. Kamu

ilköğretim okullarında, % 32.7 ile birinci sırada yasal zorunluluktan, % 31.5 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 27.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 42.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 24.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada yasal zorunluluktan, özel ilköğretim okullarında ise mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Kamu okullarında mesleki gelişim imkanlarının sağlanması maddesi yasal zorunluluk olarak çıkmasının sebebi kamu okullarında öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri için her yıl çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmaları zorunlu hale getirilmesi olabilir.

Eğitimdeki başarıyı artırmak için öğretmenler özellikle öğretim, yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitim alabilirler. Tonbul (2004) tarafından İzmir Büyükşehir sınırları içerisinde 20 ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenler ve Milli Eğitim İzmir İl Müdürlüğünde görevli ilköğretim okulu deneticilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki çalışma konuları okul ve öğretmenin ihtiyaçlarına, isteklerine göre belirlenmemektedir. Öğretmenler, yöneticiler ve deneticiler mesleki çalışma dönemindeki çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları mesleki çalışma konuları olarak çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim teknolojileri olduğu bulunmuştur.

### **Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul iklimi boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Kamu	f	212	275	67	219	773	20.40	.00
		%	27.40	35.60	8.70	28.30			
	2. Özel	f	143	322	83	187	735		
		%	19.50	43.80	11.30	25.40	48.70		
Toplam		f	355	597	150	406	1508		
		%	23.50	39.60	9.90	26.90	100.00		
M28. Değişime açık olmada	1. Kamu	f	213	265	75	220	773	22.02	.00
		%	27.60	34.30	9.70	28.50			
	2. Özel	f	140	327	71	197	735		
		%	19.00	44.50	9.70	26.80	48.70		
Toplam		f	353	592	146	417	1508		
		%	23.40	39.30	9.70	27.70	100.00		
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Kamu	f	253	248	74	198	773	19.09	.00
		%	32.70	32.10	9.60	25.60			
	2. Özel	f	172	297	76	190	735		
		%	23.40	40.40	10.30	25.90	48.70		
Toplam		f	425	545	150	388	1508		
		%	28.20	36.10	9.90	25.70	100.00		
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Kamu	f	198	290	83	201	772	12.81	.00
		%	25.60	37.60	10.80	26.00			
	2. Özel	f	142	335	76	182	735		
		%	19.30	45.60	10.30	24.80	48.80		
Toplam		f	340	625	159	383	1507		
		%	22.60	41.50	10.60	25.40	100.00		
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Kamu	f	224	264	73	212	773	22.06	.00
		%	29.00	34.20	9.40	27.40			
	2. Özel	f	150	326	74	185	735		
		%	20.40	44.40	10.10	25.20	48.70		
Toplam		f	374	590	147	397	1508		
		%	24.80	39.10	9.70	26.30	100.00		
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1. Kamu	f	200	285	77	184	746	8.38	.04
		%	26.80	38.20	10.30	24.70			
	2. Özel	f	151	312	64	183	710		
		%	21.30	43.90	9.00	25.80	48.80		
Toplam		f	351	597	141	367	1456		
		%	24.10	41.00	9.70	25.20	100.00		
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	208	255	84	185	732	7.62	.05
		%	28.4	34.8	11.5	25.3			
	2. Özel	f	163	289	77	175	704		
		%	23.2	41.1	10.9	24.9	49.0		
Toplam		f	371	544	161	360	1436		
		%	25.8	37.9	11.2	25.1	100.00		
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	208	266	79	183	736	5.90	.11
		%	28.3	36.1	10.7	24.9			
	2. Özel	f	168	293	68	180	709		
		%	23.7	41.3	9.6	25.4	49.1		
Toplam		f	376	559	147	363	1445		
		%	26.0	38.7	10.2	25.1	100.00		

Okul iklimi alt boyutunun “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık

göstermeyen maddeleri şunlardır: “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(3)=7.62$ ,  $p>.05$ ], “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(3)=5.90$ ,  $p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=20.40$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 35.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 27.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 43.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrenci başarısına odaklanan bir iklim okulda önem verilen değerlerin belirlenmesi ya da değerlerin yeniden oluşturulması ile yapılabilir.

Okul iklimi alt boyutunun 28. maddesi olan “Değişime açık olmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=22.02$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34.3 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 27.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 44.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Değişime açık olmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Değişim yönetmede başarılı

olmak için değişimi paydaşlara kabul ettirmek gerekmektedir. Karabey ve İşcan (2007) tarafından 174 katılımcı ile yapılan araştırmada çalışanlar, yöneticinin tarafsız davrandıklarını ve kendilerini desteklediklerini düşündükleri zaman yapılan yenilikleri destekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanması” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görölmektedir [ $\chi^2(3)=19.09, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 32.7 ile birinci sırada yasal zorunluluktan, % 32.1 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 25.6 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 40.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanması” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada yasal zorunluluktan, özel ilköğretim okullarında ise mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Eğitim ve öğretimin gerektiği gibi olabilmesi için güvenlik temel bir gereksinimdir. Badavan ve Özbaş (2009) tarafından Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 92 ilköğretim okulunda 284 yönetici ve 384 veli ile yapılan araştırmada hem yöneticiler hem de veliler için okul için yapılması gereken ilk hareket okul güvenliği konusunun gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Okul iklimi alt boyutunun 30. maddesi olan “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görölmektedir [ $\chi^2(3)=12.81, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 37.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 25.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini

belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 45.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 24.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=16.64$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 34.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 27.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 44.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim ve eğitimin başarılı olabilmesi için okullar öğrenciler için bir çekim alanı oluşturmalıdır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van, Yozgat illerinde 683 ilköğretim okulu öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin desteği ile ders programlardan ve akademik başarının düzeyi artmaktadır. Özellikle öğrencilerinin ait olma duyguları, sevgi ihtiyaçları ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler öğrenciler için olumlu bir ortam ve eğitim süreci hazırlamaktadırlar. Olumlu ortam ise öğrenci başarısını artıran faktörlerin başında gelir.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=22.06, p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 38.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.7 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 43.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği saptanmıştır. Çalışanların morallerinin yüksek olması başarıyı getirebilir. Çalışanların morallerinin yüksek olması için okullarda gerekli şartları sağlamak hem bir etik zorunluluk hem de çalışanlar için bir yasal haktır. Kamu okullarında ve özel okullarda sonucun mesleki etik gereği çıkması okullarımız adına iyi bir gelişme olarak görülebilir. Kamu okullarında ikinci sırada yasal zorunluluktan dolayı hesap verilmesi gerektiğinin belirtilmesi devletin çalışanların hakları için çalışmalar yaptığının bir göstergesi olabilir.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle ilişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.



Çizelge 27. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	300	121	61	258	740	7.31	.06
		%	40.5	16.4	8.2	34.9	51.1		
	2. Özel	f	320	98	39	252	709		
		%	45.1	13.8	5.5	35.5	48.9		
	Toplam	f	620	219	100	510	1449		
		%	42.8	15.1	6.9	35.2	100.00		
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	209	245	114	178	746	51.89	.00
		%	28.00	32.80	15.30	23.90	51.20		
	2. Özel	f	105	284	80	241	710		
		%	14.80	40.00	11.30	33.90	48.80		
	Toplam	f	314	529	194	419	1456		
		%	21.60	36.30	13.30	28.80	100.00		
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	233	235	108	171	747	62.25	.00
		%	31.20	31.50	14.50	22.90	51.40		
	2. Özel	f	122	274	63	247	706		
		%	17.30	38.80	8.90	35.00	48.60		
	Toplam	f	355	509	171	418	1453		
		%	24.40	35.00	11.80	28.80	100.00		
M38. Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	200	251	120	174	745	43.75	.00
		%	26.80	33.70	16.10	23.40	51.40		
	2. Özel	f	115	285	73	232	705		
		%	16.30	40.40	10.40	32.90	48.60		
	Toplam	f	315	536	193	406	1450		
		%	21.70	37.00	13.30	28.00	100.00		
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	202	245	124	173	744	54.26	.00
		%	27.20	32.90	16.70	23.30	51.30		
	2. Özel	f	104	297	77	229	707		
		%	14.70	42.00	10.90	32.40	48.70		
	Toplam	f	306	542	201	402	1451		
		%	21.10	37.40	13.90	27.70	100.00		
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Kamu	f	200	243	122	181	746	48.34	.00
		%	26.80	32.60	16.40	24.30	51.30		
	2. Özel	f	104	277	83	244	708		
		%	14.70	39.10	11.70	34.50	48.70		
	Toplam	f	304	520	205	425	1454		
		%	20.90	35.80	14.10	29.20	100.00		
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	228	219	127	173	747	54.37	.00
		%	30.50	29.30	17.00	23.20	51.30		
	2. Özel	f	121	275	85	229	710		
		%	17.00	38.70	12.00	32.30	48.70		
	Toplam	f	349	494	212	402	1457		
		%	24.00	33.90	14.60	27.60	100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 35. maddesi olan “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur [ $\chi^2(3) = 7.31$  p>.05].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 36. maddesi olan “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=51.89$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 32.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.9 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 15.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 40 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 14.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 37. maddesi olan “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=62.25$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 31.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.9 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 14.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 38.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 35 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 38. maddesi olan “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=43.75$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 33.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 16.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 40.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 16.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği saptanmıştır. Kamu ve özel ilköğretim okullarında

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 39. maddesi olan “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=54.26$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 32.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.3 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 16.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 42 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 14.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde”

kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesi olan “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=48.34$ ,  $p<.05$ ]. Kamu ilköğretim okullarında, % 32.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.3 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 16.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 39.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 34.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 14.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yolcu’nun (2007) yılında yapmış olduğu doktora tezinde okullarda çeşitli etkinlikler için velilerden okula katkı amaçlı para toplanması okulları ve okul yöneticilerini saydam ve hesap verebilir olmaya zorlamakta olduğunu bulmuştur.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 41. maddesi olan “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=54.37$ ,

p<.05]. Kamu ilköğretim okullarında, % 30.5 ile birinci sırada yasal zorunluluktan, % 29.3 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 17 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında ise, % 38.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 12 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada yasal zorunluluktan, özel ilköğretim okullarında ise mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okullarda Okul Aile Birlikleri okulla ilgili gelirleri ve giderler hakkında çalışmalar yapmakta ve ailelere gerekli bilgiler verilmektedir. Her iki okul türünde de saydamlığın son sırada olması hesap verebilirliğe ve okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde maddesine ters bir durumdur. Çünkü hesap verebilirlik saydamlık gerektirmektedir.

### **Nasıl Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Nasıl hesap verilmeli” sorusuna ilişkin alt boyuttaki maddelere verdikler yanıtların okul türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	p
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimin e göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre				
<b>M1.</b> Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Kamu	f 161 % 21.3	74 9.8	37 4.9	290 38.4	193 25.6	755 51.0	5.81	.21	
	2. Özel	f 156 % 21.5	61 8.4	42 5.8	310 42.8	155 21.4	724 49.0			
	Toplam	f 317 % 21.4	135 9.1	79 5.3	600 40.6	348 23.5	1479 100.00			
<b>M2.</b> Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Kamu	f 244 % 32.60	146 19.50	38 5.10	181 24.20	139 18.60	748 51.10	10.84	.03	
	2. Özel	f 208 % 29.10	124 17.30	40 5.60	226 31.60	117 16.40	715 48.90			
	Toplam	f 452 % 30.90	270 18.50	78 5.30	407 27.80	256 17.50	1463 100.00			
<b>M3.</b> Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	1. Kamu	f 309 % 41.00	86 11.40	50 6.60	179 23.70	130 17.20	754 51.20	34.35	.00	
	2. Özel	f 222 % 30.90	67 9.30	50 7.00	267 37.10	531 36.00	153 10.40			
	Toplam	f 531 % 36.00	153 10.40	100 6.80	446 30.30	243 16.50	1463 100.00			
<b>M4.</b> Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel dersler verilmesi”	1. Kamu	f 222 % 29.60	122 16.20	42 5.60	219 29.20	146 19.40	751 51.50	10.21	.04	
	2. Özel	f 187 % 26.40	90 12.70	35 4.90	256 36.20	140 19.80	708 48.50			
	Toplam	f 409 % 28.00	212 14.50	77 5.30	475 32.60	286 19.60	1459 100.00			
<b>M5.</b> Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Kamu	f 321 % 42.80	75 10.00	41 5.50	171 22.80	142 18.90	750 51.50	17.89	.00	
	2. Özel	f 245 % 34.10	84 11.70	48 6.70	219 30.50	123 17.10	719 48.90			
	Toplam	f 566 % 38.50	159 10.80	89 6.10	390 26.50	265 18.00	1469 100.00			
<b>M6.</b> Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Kamu	f 267 % 35.60	84 11.20	34 4.50	218 29.10	146 19.50	749 51.30	15.36	.00	
	2. Özel	f 190 % 26.70	77 10.80	42 5.90	249 35.00	153 21.50	711 48.70			
	Toplam	f 457 % 31.30	161 11.00	76 5.20	467 32.00	299 20.50	1460 100.00			
<b>M7.</b> Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Kamu	f 247 % 33.0	80 10.7	37 4.9	244 32.6	141 18.8	749 51.4	8.50	.07	
	2. Özel	f 193 % 27.3	100 14.1	43 6.1	230 32.5	141 19.9	707 48.6			
	Toplam	f 440 % 30.2	180 12.4	80 5.5	474 32.6	282 19.4	1456 100.00			

Öğrenci başarısı alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” [ $\chi^2(4)=5.81$ ,  $p>.05$ ], “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” [ $\chi^2(4)= 8.50$ ,  $p>.05$ ].

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=10.84$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 32.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.2 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 19.5 ile üçüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, % 18.6 ile dördüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, beşinci sırada ise % 5.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 31.6 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 29.1 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 17.3 ile üçüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, % 16.4 ile dördüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, beşinci sırada ise % 5.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=34.35$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 41 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına

göre, % 23.7 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 17.2 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 11.4 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 5.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 37.1 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 36 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 30.9 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 9.3 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sınavlarda başarısız olmanın nedenlerinden birisi de öğrenme isteğinin yetersizliğidir. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından öğretmen yeterlikleri belirlemek için yapılan çalışmada öğretmenlerin % 62’si ve yöneticilerin % 53’ü öğrencilerin öğrenme isteklerinin yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 4. maddesi olan “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=10.21$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 29.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 29.2 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 19.4 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 16.2 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 5.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 36.2 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 26.4 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 19.8 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 12.7 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna



geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme ” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=17.89, p<.05$ ]. Kamuda, % 42.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 22.8 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 18.9 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 10 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 5.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 34.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 30.5 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 17.1 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 11.7 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 6.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dünyada bir çok ülkede eğitim yöneticilerine yerel düzeyde yetki verilmeye başlanmıştır. Bu durum yerel düzeydeki yöneticilere sorumluluk ve hesap verebilirlik getirmiştir. Ulusal düzeyde belirlenen başarı standartları ile merkezi yönetim düzenli biçimde izleme ve değerlendirme

standartları ile birlikte uygulama standartları getirerek öğrencilerin başarılarını izleyebilir (TED, 2008).

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=15.36$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 29.1 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 19.5 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 11.2 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 35 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 26.7 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 21.5 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 10.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 5.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Her iki okul türünde çıkan sonuç öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilip geliştirilmediğinin bir göstergesi olabilir.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Nasıl Hesap Verilmeli					Toplam	$\chi^2$	p
			Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre			
M8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. Kamu	f	216	56	34	192	251	749	23.92	.00
		%	28.80	7.50	4.50	25.60	33.50	51.30		
	2. Özel	f	165	95	31	221	200	712		
		%	23.20	13.30	4.40	31.00	28.10	48.70		
Toplam		f	381	151	65	413	451	1461		
		%	26.10	10.30	4.40	28.30	30.90	100.00		
M9. Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması	1. Kamu	f	201	70	29	232	215	747	7.09	.13
		%	26.9	9.4	3.9	31.1	28.8	51.4		
	2. Özel	f	181	79	46	215	186	707		
		%	25.6	11.2	6.5	30.4	26.3	48.6		
Toplam		f	382	149	75	447	401	1454		
		%	26.3	10.2	5.2	30.7	27.6	100.00		
M10. Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Kamu	f	219	75	30	184	236	199	29.91	.00
		%	29.40	10.10	4.00	24.70	31.70	26.70		
	2. Özel	f	147	95	50	217	196	210		
		%	20.90	13.50	7.10	30.80	27.80	29.80		
Toplam		f	366	170	80	401	432	1449		
		%	25.30	11.70	5.50	27.70	29.80	100.00		
M11. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	214	69	38	199	225	745	11.58	.02
		%	28.70	9.30	5.10	26.70	30.20	51.40		
	2. Özel	f	166	83	53	210	192	704		
		%	23.60	11.80	7.50	29.80	27.30	48.60		
Toplam		f	380	152	91	409	417	1449		
		%	26.20	10.50	6.30	28.20	28.80	100.00		
M12. Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	220	65	34	202	228	749	18.92	.00
		%	29.40	8.70	4.50	27.00	30.40	51.40		
	2. Özel	f	161	88	53	214	193	709		
		%	22.70	12.40	7.50	30.20	27.20	48.60		
Toplam		f	381	153	87	416	421	1458		
		%	26.10	10.50	6.00	28.50	28.90	100.00		
M13. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Kamu	f	211	81	45	183	220	740	7.19	.12
		%	28.5	10.9	6.1	24.7	29.7	51.5		
	2. Özel	f	169	100	40	192	197	698		
		%	24.2	14.3	5.7	27.5	28.2	48.5		
Toplam		f	380	181	85	375	417	1483		
		%	26.4	12.6	5.9	26.1	29.0	100.00		
M14. Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Kamu	f	224	77	50	162	234	747	10.90	.03
		%	30.00	10.30	6.70	21.70	31.30	51.50		
	2. Özel	f	184	87	45	196	192	704		
		%	26.10	12.40	6.40	27.80	27.30	48.50		
Toplam		f	408	164	95	358	426	1451		
		%	28.10	11.30	6.50	24.70	29.40	100.00		
M15. Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Kamu	f	194	65	34	186	263	742	18.65	.00
		%	26.10	8.80	4.60	25.10	35.40	51.40		
	2. Özel	f	166	97	33	210	196	702		
		%	23.60	13.80	4.70	29.90	27.90	48.60		
Toplam		f	360	162	67	396	459	1444		
		%	24.90	11.20	4.60	27.40	31.80	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” [ $\chi^2(4)=7.09$ ,  $p>.05$ ], “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” [ $\chi^2(4)=7.195$ ,  $p>.05$ ].

Sosyal adalet alt boyutunun 8. maddesi olan “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=23.92$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 33.5 ile birinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 28.8 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 25.6 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.5 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 31 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 28.1 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 23.2 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 13.3 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 10. maddesi olan “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=29.91$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 31.7 ile birinci sırada öğrenci,

aile, öğretmen görüşlerine göre, % 29.4 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.7 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 10.1 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 30.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.8 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 20.9 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 13.5 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 7.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=11.58$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 30.2 ile birinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 28.7 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 26.7 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.3 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre,, beşinci sırada ise % 5.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 29.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.3 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 23.6 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 11.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 7.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim

okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 12. maddesi olan “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=18.92$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 30.4 ile birinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 29.4 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 27 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 8.7 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 30.2 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.2 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 22.7 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 12.4 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 7.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 14. maddesi olan “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=10.90$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 31.3 ile öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 30 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 21.7 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 10.3 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 6.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 27.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.3 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 26.1 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 12.4 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 6.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutunun 15. maddesi olan “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2=18.65$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.4 ile birinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 26.1 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 25.1 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 8.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 29.9 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.9 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 23.6 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 13.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişine göre, beşinci sırada ise % 4.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 30 ‘da verilmiştir.

Çizelge 30. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	P
			Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Etkinliklere Göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre			
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1.Kamu	f	209	37	53	110	136	201	746	47.21	.00
		%	28.00	5.00	7.10	14.70	18.20	26.90			
	2. Özel	f	155	63	38	137	191	123	707		
		%	21.90	8.90	5.40	19.40	27.00	17.40	48.70		
Toplam		f	364	100	91	247	327	324	1453		
		%	25.10	6.90	6.3	17.00	22.50	22.30	100.00		
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1.Kamu	f	189	36	49	140	147	185	746	24.33	.00
		%	25.30	4.80	6.60	18.80	19.70	24.80			
	2. Özel	f	132	43	46	151	197	138	707		
		%	18.70	6.10	6.50	21.40	27.90	19.50	48.70		
Toplam		f	321	79	95	291	344	323	1453		
		%	22.10	5.40	6.50	20.00	23.70	22.20	100.00		
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1.Kamu	f	199	46	55	131	143	170	744	33.79	.00
		%	26.70	6.20	7.40	17.60	19.20	22.80			
	2. Özel	f	138	66	38	172	170	118	702		
		%	19.70	9.40	5.40	24.50	24.20	16.80	48.50		
Toplam		f	337	112	93	303	313	288	1446		
		%	23.30	7.70	6.40	21.00	21.60	19.90	100.00		
M19. Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1.Kamu	f	199	46	46	147	125	183	746	26.95	.00
		%	26.70	6.20	6.20	19.70	16.80	24.50			
	2. Özel	f	133	51	43	167	173	141	708		
		%	18.80	7.20	6.10	23.60	24.40	19.90	48.70		
Toplam		f	332	97	89	314	298	324	1454		
		%	22.80	6.70	6.10	21.60	20.50	22.30	100.00		
M20. Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1.Kamu	f	207	49	37	131	138	176	738	22.50	.00
		%	28.00	6.60	5.00	17.80	18.70	23.80			
	2. Özel	f	145	46	35	159	178	138	701		
		%	20.70	6.60	5.00	22.70	25.40	19.70	48.70		
Toplam		f	352	95	72	290	316	314	1439		
		%	24.50	6.60	5.00	20.20	22.00	21.80	100.00		



Sosyal sorumluluk alt boyutunun 16. maddesi olan “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=47.21$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 28 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 26.9 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 18.2 ile üçüncü sırada etkinliklere göre, % 14.7 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.1 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 27 ile birinci sırada etkinliklere göre, % 21.9 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 19.4 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 17.4 ile dördüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 8.9 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise etkinliklere göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 17. maddesi olan “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=24.33$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 25.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.8 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 19.7 ile üçüncü sırada etkinliklere göre, % 18.8 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 6.6 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 4.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 27.9 ile birinci sırada etkinliklere göre, % 21.4 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 19.5 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 18.7 ile dördüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 6.5 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin

yapılmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise etkinliklere göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=33.79$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 26.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 22.8 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 19.2 ile üçüncü sırada etkinliklere göre, % 17.6 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.4 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 24.5 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 24.2 ile ikinci sırada etkinliklere göre, % 19.7 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 16.8 ile dördüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 9.4 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 19. maddesi olan “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=26.95$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 26.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.5 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 19.7 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 16.8 ile dördüncü sırada etkinliklere göre, % 6.2 ile beşinci ve son sırada ise üst öğretim kurumuna geçişe göre ve öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 26.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel

test sonuçlarına göre, % 24.5 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 19.7 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 16.8 ile dördüncü sırada etkinliklere göre, % 6.2 ile beşinci ve son sırada ise üst öğretim kurumuna geçişe göre ve öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise etkinliklere göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=22.50$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 28 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 23.8 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 18.7 ile üçüncü sırada etkinliklere göre, % 17.8 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 6.6 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 25.4 ile birinci sırada etkinliklere göre, % 22.7 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 20.7 ile üçüncü sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 19.7 ile dördüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 6.6 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise etkinliklere göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge31’de verilmiştir.

Çizelge 31. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Nasıl Hesap Verilmeli							Toplam	$\chi^2$	P
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Ust öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Okul Gelişim Verilerine Göre	Sağlanan Kendini Geliştirme Verilerine Göre				
M21. Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1.Kamu	f	276	79	89	63	114	127	748	29.10	.00
		%	36.90	10.60	11.90	8.40	15.20	17.00	51.40		
	2. Özel	f	198	55	87	100	148	119	707		
		%	28.00	7.80	12.30	14.10	20.90	16.80	48.60		
	Toplam	f	474	134	176	163	262	246	1455		
		%	32.60	9.20	12.10	11.20	18.00	16.90	100.00		
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1.Kamu	f	277	70	94	67	121	115	744	19.74	.00
		%	37.20	9.40	12.60	9.00	16.30	15.50	51.10		
	2. Özel	f	193	89	88	81	141	120	712		
		%	27.10	12.50	12.40	11.40	19.80	16.90	48.90		
	Toplam	f	470	159	182	148	262	235	1456		
		%	32.30	10.90	12.50	10.20	18.00	16.10	100.00		
M23. Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1.Kamu	f	248	73	81	64	137	141	744	28.00	.00
		%	33.30	9.80	10.90	8.60	18.40	19.00	51.20		
	2. Özel	f	190	64	94	77	190	93	708		
		%	26.80	9.00	13.30	10.90	26.80	13.10	48.80		
	Toplam	f	438	137	175	141	327	234	1452		
		%	30.20	9.40	12.10	9.70	22.50	16.10	100.00		
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1.Kamu	f	262	78	85	79	119	119	742	28.19	.00
		%	35.30	10.50	11.50	10.60	16.00	16.00	51.20		
	2. Özel	f	182	59	85	98	172	111	707		
		%	25.70	8.30	12.00	13.90	24.30	15.70	48.80		
	Toplam	f	444	137	170	177	291	230	1449		
		%	30.60	9.50	11.70	12.20	20.10	15.90	100.00		
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1.Kamu	f	262	78	85	63	124	132	744	20.12	.00
		%	35.20	10.50	11.40	8.50	16.70	17.70	51.50		
	2. Özel	f	192	58	91	81	160	120	702		
		%	27.40	8.30	13.00	11.50	22.80	17.10	48.50		
	Toplam	f	454	136	176	144	284	252	1446		
		%	31.40	9.40	12.20	10.00	19.60	17.40	100.00		
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1.Kamu	f	261	82	84	69	114	134	744	26.42	.00
		%	35.10	11.00	11.30	9.30	15.30	18.00	51.30		
	2. Özel	f	187	63	84	86	167	120	707		
		%	26.40	8.90	11.90	12.0	23.60	17.00	48.70		
	Toplam	f	448	145	168	155	281	254	1451		
		%	30.90	10.00	11.60	10.70	19.40	17.50	100.00		

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlar verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=29.10, p<.05$ ]. Kamuda, % 36.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 17 ile ikinci sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 15.2 ile üçüncü sırada okul gelişim verilerine göre, % 11.9 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 10.6 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 8.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 28 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 20.9 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 16.8 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 14.1 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, % 12.3 ile beşinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 7.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarımlar verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin başarımları değerlendirilmesinde, öğrenci başarımlarını etkileyen etmenlerin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunlar; öğrencinin bireysel özelliklerine ek olarak öğrencinin sosyal sınıfı, etnik ve kültürel durumu da başarımları etkileyebilir. Öğrencinin başarımlarında öğretmenin mesleki anlamda yeterliliği ve pedagojik bilgisi, verilen eğitimin içeriği, değerler eğitimi, kültürel çoğulculuğa göre eğitim, öğrenme ortamının yeterli donanıma sahip olması başlıca etmenlerdendir (ERG, 2007).

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri

yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=19.74$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 37 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 16.3 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 15.5 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 12.6 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.4 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 27.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 19.8 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 16.9 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 12.5 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, % 12.4 ile beşinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 11.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl “hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=28.00$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 33.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 19 ile ikinci sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 18.4 ile üçüncü sırada okul gelişim verilerine göre, % 10.9 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.8 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 8.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 26.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına ve okul gelişim verilerine göre, % 13.3 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 13.1 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 10.9 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, % 9 ile beşinci ve son ise üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretime uygun bir okul

kültürü oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Başarıya odaklı bir kültür oluşturmak için başarıyı etkileyen faktörleri belirleyip ona göre kültür oluşturulabilir. Wendling ve Cohen’in; (Akt; Richard,1986, Tural 2002b). Newyork eyaletinde yapmış olduğu araştırmalara göre öğrencinin sosyo ekonomik seviyesi, okul büyüklüğü başarı ile negatif ilişkiyken; öğretmenlerin deneyimi, öğrenci başına düşen harcama, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı başarı ile pozitif ilişkilidir.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=28.19$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 16 ile ikinci sırada sağlanan kendini geliştirme ve okul gelişim verilerine göre, % 11.5 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 10.6 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, % 10.5 ile beşinci ve son sırada ise üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 25.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.3 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 15.7 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 13.9 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, % 12 ile beşinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 8.3 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okulunu ve öğretmeni kendisi belirleme hakkına sahip olmayan öğrencilerin başarıları sadece okulların ve öğretmenlerin ellerine ve kapasitelerine bırakılamaz. Bu nedenle okulların müfredattaki kazanımların ne kadarını öğrenciye kazandırdığını ölçmeli belli standartların altındaki okullar için önlemler

geliştirilmelidir. Bu gelişmeyi sağlamak için de okulların hesap verebilirliği geliştirilmeli yetkilendirme ve hesap verebilirlik birlikte değerlendirilmelidir (TED, 2008).

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=20.12$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 17.7 ile ikinci sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 16.7 ile üçüncü sırada okul gelişim verilerine göre, % 11.4 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 10.5 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 8.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 27.4 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 22.8 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 17.1 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 13 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 11.5 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 8.3 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bir çok ülkede okulun başarısını belirleyen etmenler arasında bir üst öğretim kurumuna geçiş, öğrenci devami, teftiş raporları, sosyal ve spor etkinliklerin yeterli sayıda olması sayılmaktadır. Ülkemizde de Küçüksüleymanoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada Bursa Nilüfer ilçesindeki bir ilköğretim okulunda 4, 5, 6, 7, 8. sınıf 1361 öğrenci, 1361 öğrencinin velileri, 60 okulun öğretmenleri ve 5 kişilik yöneticileri ile yapılan çalışmada kritik başarı etmenleri olarak; bir üst öğretim örgütüne yerleşen öğrenci sayısı, teftiş raporları, öğrenci devami, nakil öğrenci sayısı, sosyal, kültürel ve spor etkinliklerinin yeterli, sayıda olması, öğrenci ödüllendirmelerinin nesnel olması gibi maddelerin sonuçları okulun



güçlü yönleri olarak kabul edilmiştir. Başarı etmenlerine ilişkin fırsatlar olarak da üniversite ile işbirliği, okulun sosyo ekonomik olarak iyi bir bölgede olması kabul edilmiştir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=26.42$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 18 ile ikinci sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 15.3 ile üçüncü sırada okul gelişim verilerine göre, % 11.3 ile dördüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 11 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 9.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 26.4 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 23.6 ile ikinci sırada okul gelişim verilerine göre, % 17 ile üçüncü sırada sağlanan kendini geliştirme verilerine göre, % 12 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, % 11.9 ile beşinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 8.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yapılan sınavlarda kazanımların kazandırılmasında başarısız olan öğretmenler hizmet içi eğitime alınabilir.

### **Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul İklimi boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Okul İklimi Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	p
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre				
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1.Kamu	f %	301 38.90	71 9.20	58 7.50	144 18.60	199 25.70	773 51.30	27.32	.00
	2. Özel	f %	249 33.90	49 6.70	61 8.30	217 29.50	159 21.60	735 48.70		
	Toplam	f %	550 36.50	120 8.0	119 7.90	361 23.90	358 23.70	1508 100.00		
M28. Değişime açık olmadı	1.Kamu	f %	269 34.80	60 7.80	46 6.00	181 23.40	217 28.10	773 51.30	39.65	.00
	2. Özel	f %	210 28.60	44 6.00	97 13.20	223 30.30	161 21.90	735 48.70		
	Toplam	f %	479 31.80	104 6.00	143 9.50	404 26.80	378 25.10	1508 100.00		
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1.Kamu	f %	266 34.40	56 7.20	48 6.20	171 22.10	232 30.00	773 51.30	50.74	.00
	2. Özel	f %	204 27.80	49 6.70	98 13.30	232 31.60	152 20.70	735 48.70		
	Toplam	f %	470 31.20	105 7.00	146 9.70	403 26.70	384 25.50	1508 100.00		
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1.Kamu	f %	260 33.60	70 9.10	55 7.10	189 24.50	199 25.70	773 51.30	22.68	.00
	2. Özel	f %	203 27.60	69 9.40	80 10.90	234 31.80	149 20.30	735 48.70		
	Toplam	f %	463 30.70	139 9.20	135 9.00	423 28.10	348 23.10	1508 100.00		
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1.Kamu	f %	261 33.80	67 8.70	61 7.90	173 22.40	211 27.30	773 51.30	45.07	.00
	2. Özel	f %	200 27.20	55 7.50	108 14.70	233 31.70	139 18.90	735 48.70		
	Toplam	f %	461 30.60	122 8.10	169 11.20	406 26.90	350 23.20	1508 100.00		
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1.Kamu	f %	237 31.90	73 9.80	53 7.10	161 21.60	220 29.60	744 51.00	32.64	.00
	2. Özel	f %	208 29.10	49 6.90	82 11.50	220 30.80	155 21.70	714 49.00		
	Toplam	f %	445 30.50	122 8.40	135 8.40	381 26.10	375 25.70	1458 100.00		
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1.Kamu	f %	258 35.10	54 7.40	42 5.70	171 23.30	209 28.50	734 50.90	31.75	.00
	2. Özel	f %	211 29.80	50 7.10	62 8.70	241 34.00	145 20.50	709 49.10		
	Toplam	f %	469 32.50	104 7.20	104 7.20	412 28.60	354 24.50	1443 100.00		
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1.Kamu	f %	255 34.80	64 8.70	46 6.30	157 21.40	211 28.80	733 50.90	30.41	.00
	2. Özel	f %	211 29.80	51 7.20	66 9.30	226 32.00	153 21.60	707 49.10		
	Toplam	f %	466 32.40	115 8.00	112 7.80	383 26.60	364 25.30	1440 100.00		

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark

olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=27.32$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 38.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 25.7 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 18.6 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.2 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 33.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 29.5 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 21.6 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 8.3 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Dünya’da bir çok ülkede öğrenci başarısını belirlemek için PISA; TIMMS; PIRLS gibi uluslar arası sınavlar kullanılmaktadır. Ayrıca ülkemizde SBS ve iller bazında yapılan sınavlarda okullar arası başarı farklarının yüksek olduğu sonuçlar çıkmaktadır. Ayrıca ülkemiz OECD ülkeleri içerisinde 15 yaş grubu öğrencilerde başarı farklılığının fazla olduğu ülkelerdendir. Ülkemiz başarı farkının en yüksek olduğu ikinci ülkedir. Bu başarısızlık sadece kamu okulları için değil, özel okullarda da aynı sonuçlar elde edilmiştir (TED, 2008).

Okul iklimi alt boyutunun 28. maddesi olan “Değişime açık olmada” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=39.65$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 34.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 28.1 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 23.4 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 30.3 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre,

% 28.6 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 21.9 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 13.2 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Değişime açık olmada” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=50.74$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 34.4 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 30 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 22.1 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.2 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.2 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 31.6 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.8 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 20.7 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 13.3 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 30. maddesi olan “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=22.68$ ,  $p<.05$ ].

Kamuda, % 33.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 25.7 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 24.5 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.1 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 31.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.6 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 20.3 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 10.9 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 9.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=45.07$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 33.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 27.3 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 22.4 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 8.7 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 31.7 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 27.2 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 18.9 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 14.7 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 7.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=32.64$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 31.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 29.6 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 21.6 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 9.8 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 30.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 29.1 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 21.7 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 11.5 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 33. maddesi olan “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=31.75$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 35.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 28.5 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 23.3 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 7.4 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 34 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 29.8 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına

göre, % 20.5 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 8.7 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 7.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=30.41$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 34.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 28.8 ile ikinci sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 21.4 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 8.7 ile dördüncü sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 32 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 29.8 ile ikinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 21.6 ile üçüncü sırada öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre, % 9.3 ile dördüncü sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 7.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, özel ilköğretim okullarında ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle ilişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir

Çizelge 33 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Ailelerle ilişkiler Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	P
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Ailelerin Görüşleri ne Göre	Aile İletişim Yöntemlerine Göre			
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 257 % 34.7	46 6.2	48 6.5	160 21.6	101 13.6	128 17.3	740 51.1	3.54	.61
	2. Özel	f 235 % 33.2	49 6.9	59 8.3	159 22.5	82 11.6	124 17.5	708 48.9		
	Toplam	f 492 % 34.0	95 6.6	107 7.4	319 22.0	183 12.6	252 17.4	1448 100.00		
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 218 % 29.4	73 9.9	65 8.8	137 18.5	98 13.2	150 20.2	741 100.00	1.68	.89
	2. Özel	f 202 % 28.6	69 9.8	59 8.3	145 20.5	83 11.7	149 21.1	707 48.8		
	Toplam	f 420 % 29.0	142 9.8	124 8.6	282 19.5	181 12.5	299 20.6	1448 100.00		
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 191 % 25.7	69 9.3	65 8.8	147 19.8	106 14.3	164 22.1	742 100.00	1.02	.96
	2. Özel	f 178 % 25.2	73 10.3	64 9.1	141 20.0	91 12.9	159 22.5	706 1000		
	Toplam	f 369 % 25.5	142 9.8	129 8.9	288 19.9	197 13.6	323 22.3	1448 100.00		
M38. Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 236 % 31.80	50 6.70	55 7.40	143 19.30	105 14.20	152 20.50	741 51.20	17.01	.00
	2. Özel	f 178 % 25.20	75 10.60	49 6.90	172 24.30	88 12.40	145 20.50	707 48.80		
	Toplam	f 414 % 28.60	125 8.60	104 7.20	315 21.80	193 13.30	297 20.50	1448 100.00		
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 249 % 33.5	64 8.6	56 7.5	131 17.6	94 12.6	150 20.2	744 51.1	7.79	.16
	2. Özel	f 208 % 29.3	78 11.0	62 8.7	147 20.7	76 10.7	140 19.7	711 48.9		
	Toplam	f 457 % 31.4	142 9.8	118 8.1	278 19.1	170 11.7	290 19.9	1455 100.00		
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1.Kamu	f 240 % 32.3	61 8.2	45 6.0	138 18.5	101 13.6	159 21.4	744 51.2	3.14	.67
	2. Özel	f 201 % 28.4	68 9.6	43 6.1	141 19.9	96 13.6	159 22.5	708 48.8		
	Toplam	f 441 % 30.4	129 8.9	88 6.1	279 19.2	197 13.6	318 21.9	1452 100.00		
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Kamu	f 226 % 30.5	67 9.0	42 5.7	132 17.8	101 13.6	174 23.5	742 51.2	4.79	.44
	2. Özel	f 190 % 26.9	77 10.9	47 6.7	142 20.1	94 13.3	156 22.1	706 100.00		
	Toplam	f 416 % 28.7	144 9.9	89 6.1	274 18.9	195 13.5	330 22.8	1448 100.00		



Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(5)=3.54$ ,  $p>.05$ ], “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(5)=1.68$ ,  $p>.05$ ], “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(5)=1.02$ ,  $p>.05$ ], “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(5)=7.79$ ,  $p>.05$ ], “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” [ $\chi^2(5)=3.14$ ,  $p>.05$ ], “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(5)=4.79$ ,  $p>.05$ ].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 38. maddesi olan “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulları açısından “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=17.01$ ,  $p<.05$ ]. Kamuda, % 31.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 20.5 ile ikinci sırada aile iletişim yöntemlerine göre, % 19.3 ile üçüncü sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 14.2 ile dördüncü sırada ailelerin görüşlerine göre, % 7.4 ile beşinci sırada öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özelde, % 25.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre, % 24.3 ile ikinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, % 20.5 ile üçüncü sırada aile iletişim yöntemlerine göre, % 13.3 ile dördüncü sırada ailelerin görüşlerine göre, % 10.6 ile beşinci sırada üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 6.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre alan “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada bölge, şehir,

okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özel okullarda öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesinin son sırada olması, özel okullara öğrencilerin seçerek ve belli bir para ödeyerek gittikleri için devamsızlık ve terk oranlarının az olduğunu düşündürebilir. Kamu okullarında öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesinin beşinci sırada olması hesap verebilirlik sistemlerine terstir. Çünkü; Doherty ve Skinner (2003) ABD de eyaletlerden bazılarının okul terk oranlarını hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmada kullandıklarını belirtmişlerdir. Yani okul terk ve disiplin verileri aslında bir yerde okulun etkililiğini belirleyebilir. Başarılı okullarda disiplin ve terk oranlarının az olduğu bilinmektedir. Her iki okul türünde de aile görüşlerine göre hesap verebilme dördüncü sırada yer almaktadır. Oysaki bu maddede aile görüşlerine göre hesap verebilirliğin ilk sıralarda olması beklenebilir.

### **Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görev Türü Değişkenine Göre “Kim” Hesap Vermeli Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ”Kim, kime, Neden, Nasıl hesap verilmeli“ sorusuna ilişkin alt boyutlardaki maddelere verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Kim Hesap Vermeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ”kim” hesap vermeli“ sorusuna ilişkin alt boyuttaki maddelere verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 34’de verilmiştir.

Çizelge 34. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	p
			Öğretmen	Yönetici	Toplam		
<b>M1.</b> Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Yönetici	f	567	161	728	.002	.96
		%	77.9	22.1	48.2		
	2. Öğretmen	f	609	172	781		
		%	78.0	22.0	51.8		
	Toplam	f	1176	333	1509		
		%	77.9	22.1	100.00		
<b>M2.</b> Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Yönetici	f	441	276	717	.820	.36
		%	61.5	38.5	48.1		
	2. Öğretmen	f	493	280	773		
		%	63.8	36.2	51.9		
	Toplam	f	934	556	1490		
		%	62.7	37.3	100.00		
<b>M3.</b> Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin önlemlerin alınmasında	1. Yönetici	f	461	256	717	1.25	.26
		%	64.3	35.7	48.0		
	2. Öğretmen	f	521	256	777		
		%	67.1	32.9	52.0		
	Toplam	f	982	512	1494		
		%	65.7	34.3	100.00		
<b>M4.</b> Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Yönetici	f	476	240	716	.784	.37
		%	66.5	33.5	48.1		
	2. Öğretmen	f	497	276	773		
		%	64.3	35.7	51.9		
	Toplam	f	973	516	1489		
		%	65.3	34.7	100.00		
<b>M5.</b> Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Yönetici	f	351	368	719	.001	.98
		%	48.8	51.2	48.5		
	2. Öğretmen	f	373	392	765		
		%	48.8	51.2	51.5		
	Toplam	f	724	760	1484		
		%	48.8	51.2	100.00		
<b>M6.</b> Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Yönetici	f	556	160	716	.134	.71
		%	77.7	22.3	48.2		
	2. Öğretmen	f	604	166	770		
		%	78.4	21.6	51.8		
	Toplam	f	1160	326	1486		
		%	78.1	21.9	100.00		
<b>M7.</b> Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Yönetici	f	523	195	718	.017	.89
		%	72.8	27.2	48.4		
	2. Öğretmen	f	561	206	767		
		%	73.1	26.9	51.6		
	Toplam	f	1084	401	1485		
		%	73.0	27.0	100.00		

Öğrenci başarısı alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır:

“Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” [ $\chi^2(1)=.002, p>.05$ ],

“Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” [ $\chi^2(1)=.820, p>.05$ ],

“Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” [ $\chi^2(1)= 1.25, p>.05$ ],

“Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” [ $\chi^2(1)=.784, p>.05$ ],

“Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” [ $\chi^2(1)=.001, p>.05$ ],

“Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” [ $\chi^2(1)=.001, p>.05$ ],

“Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” [ $\chi^2(1)= .017, p>.05$ ].

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 35’de verilmiştir.

Çizelge 35. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin“Sosyal Adalet Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kim Hesap Vermeli		Toplam	$\chi^2$	p
			Öğretmen	Yönetici			
<b>M8.</b> Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. Yönetici	f	408	309	717	2.39	.12
		%	56.9	43.1	48.3		
	2. Öğretmen	f	468	301	769		
		%	60.9	39.1	51.7		
Toplam		f	876	610	1486		
		%	59.0	41.0	100.00		
<b>M9.</b> Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1. Yönetici	f	391	321	712	.037	.84
		%	54.9	45.1	48.0		
	2. Öğretmen	f	419	351	770		
		%	54.4	45.6	52.0		
Toplam		f	810	672	1482		
		%	54.7	45.3	100.00		
<b>M10.</b> Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Yönetici	f	284	428	712	.816	.36
		%	39.9	60.1	48.2		
	2. Öğretmen	f	288	478	766		
		%	37.6	62.4	51.8		
Toplam		f	572	906	1478		
		%	38.7	61.3	100.00		
<b>M11.</b> Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	231	482	713	.009	.92
		%	32.4	67.6	48.1		
	2. Öğretmen	f	247	521	768		
		%	32.2	67.8	51.9		
Toplam		f	478	1003	1481		
		%	32.3	67.7	100.00		
<b>M12.</b> Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	433	281	714	1.97	.16
		%	60.6	39.4	48.2		
	2. Öğretmen	f	437	329	766		
		%	57.0	43.0	51.8		
Toplam		f	870	610	1480		
		%	58.8	41.2	100.00		
<b>M13.</b> Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Yönetici	f	346	369	715	2.52	.11
		%	48.4	51.6	48.2		
	2. Öğretmen	f	340	428	768		
		%	44.3	55.7	51.8		
Toplam		f	686	797	1483		
		%	46.3	53.7	100.00		
<b>M14.</b> Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Yönetici	f	379	333	712	1.87	.17
		%	53.2	46.8	48.1		
	2. Öğretmen	f	382	387	769		
		%	49.7	50.3	51.9		
Toplam		f	761	720	1481		
		%	51.4	48.6	100.00		
<b>M15.</b> Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Yönetici	f	294	418	712	.454	.50
		%	41.3	58.7	48.1		
	2. Öğretmen	f	330	437	767		
		%	43.0	57.0	51.9		
Toplam		f	624	855	1479		
		%	42.2	57.8	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır:

“Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” [ $\chi^2(1)=2.39, p>.05$ ],

“Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” [ $\chi^2(1)=.037, p>.05$ ],

“Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” [ $\chi^2(1)=.816, p>.05$ ],

“Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” [ $\chi^2(1)=.009, p>.05$ ],

“Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” [ $\chi^2(1)=.1.97, p>.05$ ],

“Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” [ $\chi^2(1)=.2.52, p>.05$ ],

“Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” [ $\chi^2(1)=.1.87, p>.05$ ],

“Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” [ $\chi^2(1)=.454, p>.05$ ].

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	P
			Öğretmen	Yönetici	Toplam		
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Yönetici	f	195	517	712	3.00	.08
		%	27.4	72.6	48.3		
	2. Öğretmen	f	179	584	763		
		%	23.5	76.5	51.7		
Toplam		f	374	1101	1475		
		%	25.4	74.6	100.00		
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Yönetici	f	350	364	714	2.60	.10
		%	49.0	51.0	48.3		
	2. Öğretmen	f	342	421	763		
		%	44.8	55.2	51.7		
Toplam		f	692	785	1477		
		%	46.9	53.1	100.00		
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Yönetici	f	269	440	709	4.61	.03
		%	37.9	62.1	48.1		
	2. Öğretmen	f	249	515	764		
		%	32.6	67.4	51.9		
Toplam		f	518	955	1473		
		%	35.2	64.8	100.00		
M19. Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1. Yönetici	f	393	321	714	7.80	.00
		%	55.00	45.00	48.30		
	2. Öğretmen	f	365	399	764		
		%	47.80	52.20	51.70		
Toplam		f	758	720	1478		
		%	51.30	48.70	100.00		
M20. Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Yönetici	f	406	308	714	6.28	.01
		%	56.9	43.1	48.7		
	2. Öğretmen	f	379	374	753		
		%	50.3	49.7	51.3		
Toplam		f	785	682	1467		
		%	53.5	46.5	100.00		

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” [ $\chi^2(1)=.3.00$ ,  $p>.05$ ], “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [ $\chi^2(1)= . 2.60$ ,  $p>.05$ ].

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=4.61$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 62.1 ile yöneticilerin % 37.9 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 67.4 ile yöneticilerin % 32.6 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirlemiştir. Bu sonuçlara göre “Sivil

toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 19. maddesi olan “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1) = 7.80, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 55 ile öğretmenlerin % 45 ile yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 52.2 ile yöneticilerin % 47.8 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada öğretmenlerin, öğretmenlerin ise ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(2) = 6.28, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 56.9 ile öğretmenlerin % 43.1 ile yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; öğretmenler ise, % 50.3 ile öğretmenlerin % 49.7 ile yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada öğretmenlerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 37’de verilmiştir.



Çizelge 37. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	P	
			Öğretmen	Yönetici	Toplam			
M21. Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Yönetici	f	406	308	714	6.28	.01	
		%	56.90	43.10	48.70			
	2. Öğretmen	f	379	374	753			
		%	50.30	49.70	51.30			
	Toplam		f	785	682			1467
			%	53.50	46.50			100.00
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Yönetici	f	285	428	713	2.18	.13	
		%	40.0	60.0	48.3			
	2. Öğretmen	f	334	429	763			
		%	43.8	56.2	51.7			
	Toplam		f	619	857			1476
			%	41.9	58.1			100
M23. Öğretme uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Yönetici	f	132	581	713	25.04	.00	
		%	18.50	81.50	48.40			
	2. Öğretmen	f	226	535	761			
		%	29.70	70.30	51.60			
	Toplam		f	358	1116			1474
			%	24.30	75.70			100.00
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Yönetici	f	148	565	713	4.75	.03	
		%	20.80	79.20	48.40			
	2. Öğretmen	f	194	565	759			
		%	25.60	74.40	52.60			
	Toplam		f	342	1130			1472
			%	23.20	76.80			100.00
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Yönetici	f	108	606	714	25.47	.00	
		%	15.10	84.90	48.40			
	2. Öğretmen	f	196	564	760			
		%	25.80	74.20	51.60			
	Toplam		f	304	1170			1474
			%	20.60	79.40			100.00
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Yönetici	f	122	589	711	13.10	.00	
		%	17.20	82.80	48.30			
	2. Öğretmen	f	189	571	760			
		%	24.90	75.10	100.00			
	Toplam		f	311	1160			1471
			%	21.10	78.90			100.00

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(1)=2.18, p<.05$ ].

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” “kim” hesap vermeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=6.28, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 56.9 ile öğretmenlerin % 50.3 ile yöneticilerin

hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 50.3 ile öğretmenlerin % 49.7 ile yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada öğretmenlerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerle ilgili hesap verebilirlikte öğretmenler değerlendirilmesinin altında kaldıklarında çeşitli yaptırımlarla karşılaşabilirler. Örneğin: Columbia Devlet Okulları (District of Columbia Public School [DCPS]) öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde 2010-2011 öğretim yılında öğretmenlerin performanslarını IMPACT (okul personeline dayalı etkililik değerlendirme sistemi) a göre değerlendirmiş, bu doğrultuda Columbia Devlet Okulları Başkanı Michelle Rhee 165 öğretmenin işine son vermiştir. Bu öğretmenlerden 26’sı değerlendirme sistemine göre kabul edilen sınırın altındadır (<http://hechingerreport.org/>).

Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” “kim” hesap vermeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=25.04$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 81.5 ile yöneticilerin % 18.5 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 70.3 ile yöneticilerin % 29.7 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)= 4.75$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 79.2 ile yöneticilerin % 20.8 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 74.4 ile yöneticilerin % 25.6 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli?

sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=25.47, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 84.9 ile yöneticilerin % 15.1 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 74.2 ile yöneticilerin % 25.8 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=13.10, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 82.8 ile yöneticilerin % 17.2 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 75.1 ile yöneticilerin % 24.9 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Okul İklimi Alt Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul iklimi alt boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda “ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Kim Hesap Vermeli			$\chi^2$	P
		Öğretmen	Yönetici	Toplam		
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Yönetici	f	145	583	9.14	.00
		%	19.90	80.10		
	2. Öğretmen	f	207	574		
		%	26.50	73.50		
Toplam		f	352	1157	1509	
		%	23.30	76.70	100.00	
M28. Değişime açık olmada	1. Yönetici	f	161	553	5.13	.02
		%	22.50	77.50		
	2. Öğretmen	f	209	546		
		%	27.70	72.30		
Toplam		f	370	1099	1469	
		%	25.20	74.80	100.00	
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Yönetici	f	137	591	7.34	.01
		%	18.80	81.20		
	2. Öğretmen	f	192	589		
		%	24.60	75.40		
Toplam		f	329	1180	1509	
		%	21.80	78.20	100.00	
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Yönetici	f	298	430	.152	.69
		%	40.9	59.1		
	2. Öğretmen	f	312	469		
		%	39.9	60.1		
Toplam		f	610	899	1509	
		%	40.4	59.6	100.00	
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Yönetici	f	203	525	.381	.53
		%	27.9	72.1		
	2. Öğretmen	f	229	552		
		%	29.3	70.7		
Toplam		f	432	1077	1509	
		%	28.6	71.4	100.00	
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1. Yönetici	f	135	580	6.98	.01
		%	18.90	81.10		
	2. Öğretmen	f	186	571		
		%	24.60	75.40		
Toplam		f	321	1151	1472	
		%	21.80	78.20	100.00	
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f	146	561	10.51	.00
		%	20.70	79.30		
	2. Öğretmen	f	212	547		
		%	27.90	72.10		
Toplam		f	358	1108	1466	
		%	24.40	75.60	100.00	
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f	197	512	1.40	.23
		%	27.8	72.2		
	2. Öğretmen	f	232	526		
		%	30.6	69.4		
Toplam		f	429	1038	1467	
		%	29.2	70.8	100.00	

Okul iklimi alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” [ $\chi^2(1)=.152$ ,  $p>.05$ ], “Öğrencilerin isteyerek

gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” [ $\chi^2(1)=.381$ ,  $p>.05$ ], “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [ $\chi^2(1)= 1.40$ ,  $p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=9.14$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 80.1 ile yöneticilerin % 19.9 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 73.5 ile yöneticilerin % 26.5 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirlemiştir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 28. maddesi olan “Değişime açık olmada” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=5.13$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 77.5 ile yöneticilerin % 22.5 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 72.3 ile yöneticilerin % 27.7 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirlemiştir. Bu sonuçlara göre “Değişime açık olmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği saptanmıştır.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=7.34$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 81.2 ile yöneticilerin % 18.8 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 75.4 ile yöneticilerin % 24.6 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirlemiştir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar

karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=6.98, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 81.1 ile yöneticilerin % 18.9 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; öğretmenler ise, % 75.4 ile yöneticilerin % 24.6 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği tespit edilmiştir.

Okul iklimi alt boyutunun 33. maddesi olan “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(1)=10.51, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 79.3 ile yöneticilerin % 20.7 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtirken; Öğretmenler ise, % 72.1 ile yöneticilerin % 27.9 ile öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kim” hesap vermeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiği saptanmıştır. Saydamlık hesap verebilirliğin devam etmesi için gerekli bir unsurdur.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle İlişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “kim hesap vermeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “ Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kim Hesap Vermeli		Toplam	$\chi^2$	P
			Öğretmen	Yönetici			
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	327 45.7	328 54.3	715 48.5	1.92	.16
	2. Öğretmen	f %	375 49.3	385 50.7	760 51.5		
	Toplam	f %	702 476	773 52.4	1475 100.00		
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	216 30.4	495 69.6	711 48.4	.928	.33
	2. Öğretmen	f %	248 32.7	510 67.3	758 51.6		
	Toplam	f %	464 31.6	1005 68.4	1469 100.00		
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	202 28.5	508 71.5	710 48.3	1.10	.29
	2. Öğretmen	f %	235 31.0	524 69.0	759 51.7		
	Toplam	f %	437 29.7	1032 70.3	1469 100.00		
M38. Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	336 47.3	375 52.7	711 48.3	.274	.60
	2. Öğretmen	f %	370 48.6	391 51.4	761 51.7		
	Toplam	f %	706 48.0	766 52.0	1472 100.00		
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	209 29.4	502 70.6	711 48.4	.449	.50
	2. Öğretmen	f %	235 31.0	523 69.0	758 51.6		
	Toplam	f %	444 30.2	1025 69.8	1469 100.00		
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Yönetici	f %	236 33.1	476 66.9	712 48.4	.013	.91
	2. Öğretmen	f %	254 33.4	506 66.6	760 51.6		
	Toplam	f %	490 33.3	982 66.7	1472 100.00		
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	164 22.9	552 77.1	716 48.5	2.18	.14
	2. Öğretmen	f %	199 26.2	560 73.8	759 51.5		
	Toplam	f %	363 24.6	1112 75.4	1475 100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “kim” hesap vermeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır:

“Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=1.92, p>.05$ ],

“Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.928, p>.05$ ],

“Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=1.10, p>.05$ ],

“Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.274, p>.05$ ],

“Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=.449, p>.05$ ],

“Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” [ $\chi^2(1)=.013, p>.05$ ],

“Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(1)=2.18, p>.05$ ].

### **Kime Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ” Kime hesap verilmeli” sorusuna ilişkin alt boyutlardaki maddelere verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 40’da verilmiştir.



Çizelge 40 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P
			Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M1. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Yönetici	f	359	100	25	224	708	16.28	.00
		%	50.70	14.10	3.50	31.60	48.10		
	2. Öğretmen	f	328	165	25	247	765		
		%	42.90	21.60	3.30	32.30	51.90		
Toplam		f	687	265	50	471	1473		
		%	46.60	18.00	3.40	32.00	100.00		
M2. Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Yönetici	f	393	88	24	206	711	29.72	.00
		%	55.30	12.40	3.40	29.00	48.60		
	2. Öğretmen	f	346	173	27	206	752		
		%	46.00	23.00	3.60	27.40	51.40		
Toplam		f	739	261	51	412	1463		
		%	50.50	17.80	3.50	28.20	100.00		
M3. Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin önlemlerin alınmasında	1. Yönetici	f	386	76	19	238	719	37.32	.00
		%	53.70	10.60	2.60	33.10	48.50		
	2. Öğretmen	f	361	167	28	208	764		
		%	47.30	21.90	3.70	27.20	51.50		
Toplam		f	747	243	47	446	1483		
		%	50.40	16.40	3.20	30.10	100.00		
M4. Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Yönetici	f	364	87	24	240	715	27.00	.00
		%	50.90	12.20	3.4	33.60	48.50		
	2. Öğretmen	f	334	166	34	224	758		
		%	44.10	21.90	4.50	29.60	51.50		
Toplam		f	698	253	58	464	1473		
		%	47.40	17.20	3.20	31.50	100.00		
M5. Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Yönetici	f	403	94	45	173	715	25.26	.00
		%	56.40	13.10	6.30	24.20	48.60		
	2. Öğretmen	f	350	170	51	185	756		
		%	46.30	22.50	6.70	24.50	51.40		
Toplam		f	753	264	96	358	1471		
		%	51.20	17.90	6.50	24.30	100.00		
M6. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Yönetici	f	369	111	31	199	710	25.31	.00
		%	52.00	15.60	4.40	28.00	48.50		
	2. Öğretmen	f	323	192	43	197	755		
		%	42.80	25.40	5.70	26.10	51.50		
Toplam		f	692	303	74	396	1465		
		%	47.20	20.70	5.10	27.00	100		
M7. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Yönetici	f	404	113	21	175	713	23.38	.00
		%	56.70	15.80	2.90	24.50	48.60		
	2. Öğretmen	f	346	186	29	194	755		
		%	45.80	24.60	3.80	25.70	51.40		
Toplam		f	750	299	50	369	1468		
		%	51.10	20.40	3.40	25.10	100.00		

Öğrenci başarısı alt boyutunun 1. maddesi olan “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” “kime” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2$  (3)=16.28, p<.05]. Yöneticiler, % 50.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 31,6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.1 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.5 ile dördüncü ve son sırada

ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 32.3 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21,6 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 3.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=29.72, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 55.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 12.4 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 46 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 23 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 3.6 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=37.32, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 53.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 33.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 10.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 2.6 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 47.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 3.7 ile arkadaşlarına hesap

verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 4. maddesi olan “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2$  (3=27.00,  $p<.05$ )]. Yöneticiler, % 50.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 33.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 12.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 4.5 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2$  (3=25.26,  $p<.05$ )]. Yöneticiler, % 56.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13.1 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.3 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 46.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.5 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 22.5 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap

verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 25.31, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 52 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 15.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.8 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 25.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 5.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 7. maddesi olan “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 23.38, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 56.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.5 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 15.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 2.9 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 45.8 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 24.6 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 3.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P	
		Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye				
<b>M8.</b> Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1.Yönetici	f	336	106	23	246	13.52	.00	
		%	47.30	14.90	3.20	34.60			48.60
	2.Öğretmen	f	312	165	30	245			752
		%	41.50	21.90	4.00	32.60			51.40
Toplam		f	648	271	53	491	1463		
		%	44.30	18.50	3.60	33.60	100.00		
<b>M9.</b> Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması	1. Yönetici	f	377	125	37	173	26.97	.00	
		%	52.90	17.60	5.20	24.30			48.80
	2.Öğretmen	f	295	166	47	240			748
		%	39.40	22.20	6.30	32.10			51.20
Toplam		f	672	291	84	413	1460		
		%	46.00	19.90	5.80	28.30	100.00		
<b>M10.</b> Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Yönetici	f	365	141	48	155	29.85	.00	
		%	51.50	19.90	6.80	21.90			48.70
	2.Öğretmen	f	284	216	66	182			748
		%	38.00	28.90	8.80	24.30			51.30
Toplam		f	649	357	114	337	1457		
		%	44.50	24.50	7.80	23.10	100.00		
<b>M11.</b> Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	376	131	52	157	26.32	.00	
		%	52.5	18.3	7.3	21.9			48.9
	2.Öğretmen	f	300	199	63	187			749
		%	40.1	26.6	8.3	25.0			51.1
Toplam		f	676	330	115	344	1465		
		%	46.1	22.5	7.8	23.5	100.00		
<b>M12.</b> Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	363	129	24	195	38.18	.00	
		%	51.10	18.10	3.40	27.40			48.60
	2.Öğretmen	f	283	180	65	225			753
		%	37.60	23.90	8.60	29.90			51.40
Toplam		f	646	309	89	420	1464		
		%	44.10	21.10	6.10	28.70	100.00		
<b>M13.</b> Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Yönetici	f	373	145	37	153	35.93	.00	
		%	52.70	20.50	5.20	21.60			48.60
	2.Öğretmen	f	284	181	73	211			746
		%	37.90	24.20	9.70	28.20			51.40
Toplam		f	657	326	110	364	1457		
		%	45.10	22.40	7.50	25.00	100.00		
<b>M14.</b> Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Yönetici	f	361	153	28	165	27.87	.00	
		%	51.10	21.60	4.00	23.30			48.60
	2.Öğretmen	f	292	175	62	218			747
		%	39.10	23.40	8.30	29.20			51.40
Toplam		f	653	328	90	383	1454		
		%	44.90	22.60	6.20	26.30	100.00		
<b>M15.</b> Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Yönetici	f	349	119	34	206	22.10	.00	
		%	49.30	16.80	4.80	29.10			48.60
	2.Öğretmen	f	282	155	59	252			748
		%	37.70	20.70	7.90	33.70			51.40
Toplam		f	631	274	93	458	1456		
		%	43.30	18.80	6.40	31.50	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun 8. maddesi olan “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.52$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 47.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 34.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.9 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 32.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 4 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Künkül (2008) tarafından hazırlanan Yüksek lisans tezi bulgularına göre okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi ile öğrencilerin etkinliklere katılımı arasında üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan okulların öğrencilerinin alt sosyo ekonomik düzeye göre daha aktif oldukları, daha fazla etkinliklere katıldıkları bulunmuştur.

Sosyal adalet alt boyutunun 9. maddesi olan “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)= 26.97$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 52.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.3 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 17.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 39.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 32.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 22.2 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre

“Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. MEB 31. 05. 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim planı hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Sosyal adalet alt boyutunun 10. maddesi olan “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 29.85, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 51.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 19.9 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.8 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 38 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.9 ile ikinci sırada öğretmene, üçüncü sırada % 24.3 ile aile ve öğrenciye, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul veli işbirliği başarıyı etkileyen etmenler arasındadır. İlköğretimde öğrenci-veli-okul ilişkilerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla 28.04.2006 tarih ve 6484 sayılı (2006-36) Genelge yayımlanmıştır. Bu genelge ile okul-veli işbirliğini ev ziyaretleri ile geliştirme amaçlanmıştır. Bu genelgenin yayımlanmasının amaçlarından bir de başarıyı artırmak olabilir. Çubukçu ve Girmen’in (2006) da yaptığı araştırmada öğrencilere göre, yöneticiler okul içerisinde paydaşlara ve öğrencilere tam eşitlik ilkesine göre değil de, orta derecede eşitlik ilkesine göre davranmaktadırlar.

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna

ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 26.32, p > .05$ ]. Yöneticiler, % 52.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 18.3 ile üçüncü sırada öğretmene, % 7.3 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 40.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 25.0 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir

Sosyal adalet alt boyutunun 12. maddesi olan “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 38.18, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 51.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 18.1 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37.6 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 23.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 8.6 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrımcılık yapmama, farklılıklara saygı sosyal adaletin ilkeleri arasında sayılabilir. Erdem ve Sarıtaş (2007) tarafından yapılan araştırmada demokratik öğretim elemanı davranışı olarak görülen davranışlar, okulda ve sınıf içerisinde cinsiyet ayrımcılığı yapmama, öğrenciye karşı hoşgörülü, düşünce ve vicdan özgürlüğüne saygılı, sabit fikirli davranmamadır. Bu özellikleri gösteren öğretim görevlisi demokratik bir öğretim görevlisi olarak nitelendirilmiştir.



Sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=35.93, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 52.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 20.5 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 24.2 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 9.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okulda farklılıklara saygı duyulması demokrasi ve insan hakları gereğidir.

Sosyal adalet alt boyutunun 14. maddesi olan “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) =27.87, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 51.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 23.3 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 21.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 39.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 23.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri

yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Aslında bu sonuç dünyadaki yaklaşımlara terstir. Çünkü eğitimdeki yeni yaklaşımlara göre, yöneticilerde aile ve öğrenciye hesap vermektedirler. Okuldaki başarı ve başarısızlığın ödülünü ve cezasını yöneticilerde öğretmenlerle paylaşmaktadır.

Sosyal adalet alt boyutunun 15. maddesi olan “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3) = 22.10, p < .05$ ]. Yöneticiler, % 49.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 29.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.8 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 33.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.7 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap vermeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tuncel ve Kop (2010) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmada Türkiye’de bazı uygulamaların çocuklarla ilgili Çocuk Hakları Sözleşmesinin bazı şartlarının sağlanamadığı belirtilmiştir.

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P
		Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Yönetici	f	342	92	49	226	13.73	.00
		%	48.20	13.00	6.90	31.90		
	2. Öğretmen	f	332	126	83	209		
		%	44.30	16.80	11.10	27.90		
Toplam		f	674	218	132	435	1459	
		%	46.20	14.90	9.00	29.80	100.00	
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Yönetici	f	325	101	26	257	23.90	.00
		%	45.80	14.20	3.70	36.20		
	2. Öğretmen	f	325	156	53	214		
		%	43.40	20.90	7.10	28.60		
Toplam		f	650	257	79	471	1457	
		%	44.60	17.60	5.40	32.30	100.00	
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Yönetici	f	346	74	38	243	32.92	.00
		%	49.40	10.60	5.40	34.70		
	2. Öğretmen	f	331	145	66	204		
		%	44.40	19.40	8.80	27.30		
Toplam		f	677	219	104	447	1447	
		%	46.8	15.10	7.20	30.90	100.00	
M19. Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1. Yönetici	f	309	117	22	260	22.49	.00
		%	43.60	16.5	3.10	36.70		
	2. Öğretmen	f	320	162	52	216		
		%	42.70	21.60	6.90	28.80		
Toplam		f	629	279	74	476	1458	
		%	43.10	19.10	5.10	32.60	100.00	
M20. Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Yönetici	f	344	104	25	238	27.47	.00
		%	48.40	14.60	3.50	33.50		
	2. Öğretmen	f	328	151	62	200		
		%	44.30	20.40	8.40	27.00		
Toplam		f	672	255	87	438	1452	
		%	46.30	17.60	6.00	30.20	100.00	

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 16. maddesi olan “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.73$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 48.2 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 31.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.9 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 16.8 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 11.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli?

Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 17. maddesi olan “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” “kime” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=23.90, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 45.8 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 36.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.7 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 43.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=32.92, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 49.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 34.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 10.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 5.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27.3 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 19.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap vermeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 19. maddesi olan “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=22.49$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 43.6 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 36.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.5 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.1 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21,6 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.9 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitimde çeşitli insan haklarına aykırı davranışlar görülebilir. Bununla ilgili olarak Üste (2007) tarafından İzmir ve Aydın illerinde 5. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin okullarında güvenli bir ortamın olmadığını, öğretmenlerin kendilerine her zaman hoşgörülü olmadıklarını, disiplin cezalarının insan haklarına uygun olmadığını, insan haklarının temel kavramlarının okul ortamında tam anlamıyla oluşmadığını belirtmiştir. Okullarda seçilen öğrenci temsilcilerinin aslında fonksiyonel olmadığını belirtmişlerdir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=27.40$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 48.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 33.5 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.5 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 27 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.4

ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 8.4 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 43’de verilmiştir.

Çizelge 43. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Kime Hesap Verilmeli					$\chi^2$	p
		Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye	Toplam		
M21. Öğrenci başarımlarını ve gelişimlerine ilişkin bilgilendirme kullanmada	1. Yönetici	f 374	114	23	201	712	15.14	.00
		% 52.50	16.00	3.20	28.20	48.70		
	2. Öğretmen	f 360	152	50	188	750		
		% 48.00	20.30	6.70	25.10	51.30		
	Toplam	f 734	266	73	389	1462		
		% 50.20	18.20	5.00	26.60	100.00		
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Yönetici	f 381	122	26	180	709	12.73	.00
		% 53.70	17.20	6.70	25.40	48.70		
	2. Öğretmen	f 354	160	50	183	747		
		% 47.40	21.40	6.70	24.50	51.30		
	Toplam	f 735	282	76	363	1456		
		% 50.50	19.40	5.20	24.90	100.00		
M23. Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Yönetici	f 400	101	44	164	709	12.57	.01
		% 56.40	14.20	6.20	23.10	48.70		
	2. Öğretmen	f 358	148	52	188	746		
		% 48.00	19.80	7.00	25.20	51.30		
	Toplam	f 758	249	96	352	1455		
		% 52.10	17.10	6.60	24.20	100.00		
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Yönetici	f 413	91	46	161	711	15.84	.00
		% 58.10	12.80	6.50	22.60	48.60		
	2. Öğretmen	f 381	19	59	162	751		
		% 50.70	19.80	7.90	21.60	51.40		
	Toplam	f 794	240	105	323	1462		
		% 54.30	16.40	7.20	22.10	100.00		
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Yönetici	f 414	105	44	146	709	11.52	.01
		% 58.40	14.80	6.20	20.60	48.60		
	2. Öğretmen	f 386	158	53	153	750		
		% 51.50	21.10	7.10	20.40	51.40		
	Toplam	f 800	263	97	299	1459		
		% 54.80	18.00	6.60	20.50	100.00		
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Yönetici	f 415	95	56	142	708	14.90	.00
		% 58.60	13.40	7.90	20.10	48.60		
	2. Öğretmen	f 380	153	58	159	750		
		% 50.70	20.40	7.70	21.20	51.40		
	Toplam	f 795	248	114	301	1458		
		% 54.50	17.00	7.8	20.6	100.00		

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesinin “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. [ $\chi^2(3)=15.14, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 52.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 28.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16 ile üçüncü sırada öğretmene, % 3.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 48 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.3 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.73, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 53.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 17.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.7 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 47.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.5 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 21.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.57, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 56.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 23.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.2 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 48 ile

ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 19.8 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yönetici liderliğinin öğretime uygun bir kültür oluşturma ve öğrenci başarısının artırılmasında ölçülebilir bir etkilerinin olduğunu Philip Hallinger, Heck 1996; ve 1998 yıllarında bulmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik gelişimini ve okul başarısını etkileyen en önemli faktörün okul ve öğretmen olduğunu Sanders (1998, 27 ve Rice 2003) belirtmişlerdir (Akt; Miskel ve Hoy; 2010). Heim (1996) okula ve sınıfa materyallerin sağlanmasında okul yöneticisinin sırasıyla sınıf öğretmenine, öğrenciye ve aileye karşı hesap verebilir olması gerektiğini belirtmiştir.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=15.84, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 58.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 22.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 12.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.5 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 50.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 19.8 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=11.52, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 58.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 20.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.2 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, %



51.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.1 ile ikinci sırada öğretmene, üçüncü sırada % 20.4 ile aile ve öğrenciye, dördüncü ve son sırada ise % 7.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’de daha önceki yıllarda okulların yazılı bir okul planlarının olmadığı olsa bile bunun başka bir okulun planından alındığı söylenebilir. Bununla ilgili olarak okul paydaşları tarafından hazırlanan yazılı bir okul gelişim planı, yazılı vizyonu ve misyonu olmadığı, temel değerlere çok fazla önem verilmediği Yalçınkaya’nın 2004 yılında yapmış olduğu araştırmada ortaya konulmuştur.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.90, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 58.6 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 20.1 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13.4 ile üçüncü sırada öğretmene, % 7.9 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 50.7 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Derslerin aksatılması sebebiyle yöneticiler, öğretmenlerin hizmet için katılımlarına karşı isteksiz davranmaktadırlar. Çubukcu ve Girmen (2006) yılında orta öğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin olarak yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri için yöneticiler tarafından hizmet içi eğitime yönlendirilmeleri konusunda öğretmenler yöneticileri yeterli görmemektedirler.

## Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Okul iklimi boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 44’de verilmiştir.

Çizelge 44. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik			Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
				Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Yönetici	f	429	122	30	147	728	7.17	.06	
		%	58.9	16.8	4.1	20.2	48.3			
	2. Öğretmen	f	412	147	28	193	780			
		%	52.8	18.8	3.6	24.7	51.7			
Toplam		f	841	269	58	340	1508			
		%	55.8	17.8	3.8	22.5	100.00			
M28. Değişime açık olmada	1. Yönetici	f	405	114	40	169	728	1.65	.64	
		%	55.6	15.7	5.5	23.2	48.2			
	2. Öğretmen	f	409	133	47	192	781			
		%	52.4	17.0	6.0	24.6	51.8			
Toplam		f	814	247	87	361	1509			
		%	53.9	16.4	5.8	23.9	100.00			
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Yönetici	f	419	106	29	174	728	9.40	.02	
		%	57.60	14.60	4.00	23.90	48.20			
	2. Öğretmen	f	390	141	41	209	781			
		%	49.90	18.10	5.20	26.80	51.80			
Toplam		f	809	247	70	383	1509			
		%	53.60	16.40	4.60	25.40	100.00			
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Yönetici	f	393	107	32	196	728	8.97	.03	
		%	54.00	14.70	4.40	26.90	48.20			
	2. Öğretmen	f	378	158	37	208	781			
		%	48.40	20.20	4.70	26.60	51.80			
Toplam		f	771	265	69	404	1509			
		%	51.10	17.60	4.6	26.80	100.00			
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Yönetici	f	388	122	22	196	728	5.79	.12	
		%	53.3	16.8	3.0	26.9	48.2			
	2. Öğretmen	f	391	136	42	212	781			
		%	50.1	17.4	5.4	27.1	51.8			
Toplam		f	779	258	64	408	1509			
		%	51.6	17.1	4.2	27.0	100.00			
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1. Yönetici	f	388	119	61	144	712	10.12	.01	
		%	54.50	16.70	8.60	20.20	48.70			
	2. Öğretmen	f	354	153	57	185	749			
		%	47.30	20.40	7.60	24.70	51.30			
Toplam		f	742	272	118	329	1461			
		%	50.80	18.60	8.10	22.50	100.00			
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f	418	89	20	171	698	35.14	.00	
		%	59.90	12.80	2.90	24.50	48.60			
	2. Öğretmen	f	347	147	52	191	737			
		%	47.10	19.90	7.10	25.90	51.40			
Toplam		f	765	236	72	362	1435			
		%	53.30	16.40	5.00	25.20	100.00			
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f	423	92	33	153	701	25.92	.00	
		%	60.30	13.10	4.70	21.80	48.70			
	2. Öğretmen	f	353	150	50	186	739			
		%	47.80	20.30	6.80	25.20	51.30			
Toplam		f	776	242	83	339	1440			
		%	53.90	16.80	5.80	23.50	100.00			

Okul iklimi alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” [ $\chi^2(1)=7.175, p>.05$ ], “Değişime açık olmada” [ $\chi^2(1)=1.650, p>.05$ ], “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” [ $\chi^2(1)=5.794, p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.40, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 57.6 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 23.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.6 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 49.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 18.1 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 5.2 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 30. maddesi olan “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.97, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 54 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 14.7 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.4 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 48.4 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 26.6 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.2 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 4.7 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime”

hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.12, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 54.5 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 20.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 16.7 ile üçüncü sırada öğretmene, % 8.6 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 47.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.7 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.6 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 33. maddesi olan “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=35.14, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 59.9 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 24.5 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 12.8 ile üçüncü sırada öğretmene, % 2.9 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 47.1 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.9 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 19.9 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 7.1 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı da dünya da yaşanan değişimlere istinaden kendini yenilemek maksadıyla çeşitli yasalar çıkarmaktadırlar. Bu amaçla Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama ve Yer değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik “ ile “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi“ okulun yönetimine çevrenin, çalışanların katılımcılığının sağlanması için çıkarılan bir yasadır ( MEB, 1999).

Okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=25.92, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 60.3 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 21.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, % 13.1 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.7 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 47.8 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 25.2 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 20.3 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.8 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı velilerinde okulun bir paydaşı olarak görülmesini öngörebilir. Fakat, yapılan araştırmalarda velilerin, okulun bir paydaşı olarak görülmediği bulunmuştur. Yıldırım, Ünal ve Çelik (2010) tarafından 2008-2009 yılında eğitim öğretim yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre yöneticiler ve öğretmenler velileri okulun paydaşları olarak değil de yalnızca öğretmen ve yöneticilerin uzman kabul edip çalışmalarına müdahale etmeden, yapılmasını istedikleri şeyleri yapmakla yükümlü kişiler olarak görmektedirler. Gümüşeli (2004) ise yaptığı araştırmada okul aile işbirliğini etkileyen iki çeşit engelden bahsetmiştir. Bunlar okuldan ve aileden kaynaklanan engeller olmak üzere iki çeşittir. Ailenin engellerinin başında ailenin kültür ve eğitim seviyesinin düşüklüğü varsayılırken, okul engelleri arasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin veli katılımını algılama açıları önemlidir.

## Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Ailelerle ilişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “Kime hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 45’de verilmiştir.

Çizelge 45. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Kime Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Kime Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p	
		Yönetici	Öğretmen	Arkadaşlarına	Aile ve Öğrenciye				
<b>M35.</b> Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	287	107	53	258	2.90	.40	
		%	40.7	15.2	7.5	36.6			48.6
	2. Öğretmen	f	333	113	47	252			745
		%	44.7	15.2	6.3	33.8			51.4
Toplam		f	620	220	100	510	1450		
		%	42.8	15.2	6.9	35.2	100.00		
<b>M36.</b> Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	284	92	34	296	5.82	.12	
		%	40.2	13.0	4.8	41.9			48.7
	2. Öğretmen	f	295	124	45	281			745
		%	39.6	16.6	6.0	37.7			51.3
Toplam		f	579	216	79	577	1451		
		%	39.9	14.9	5.4	39.8	100.00		
<b>M37.</b> Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	299	82	37	287	1.94	.58	
		%	42.4	11.6	5.2	40.7			48.6
	2. Öğretmen	f	312	105	38	292			747
		%	41.8	14.1	5.1	39.1			51.4
Toplam		f	611	187	75	579	1452		
		%	42.1	12.9	5.2	39.9	100.00		
<b>M38.</b> Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	265	93	35	313	2.14	.54	
		%	37.5	13.2	5.0	44.3			48.7
	2. Öğretmen	f	287	114	37	306			744
		%	38.6	15.3	5.0	41.1			51.3
Toplam		f	552	207	72	619	1450		
		%	38.1	14.3	5.0	42.7	100.00		
<b>M39.</b> Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	278	78	32	320	8.95	.03	
		%	39.30	11.00	4.50	45.20			48.70
	2. Öğretmen	f	303	112	42	290			747
		%	40.60	15.0	5.60	38.80			51.30
Toplam		f	581	190	74	610	1455		
		%	39.90	13.10	5.10	41.90	100.00		
<b>M40.</b> Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Yönetici	f	293	69	33	313	13.83	.00	
		%	41.40	9.70	4.70	44.20			48.80
	2. Öğretmen	f	293	113	49	289			744
		%	39.40	15.20	6.60	38.80			51.20
Toplam		f	586	182	82	602	1452		
		%	40.40	12.50	5.60	41.50	100.00		
<b>M41.</b> Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	298	64	45	302	10.50	.01	
		%	42.00	9.00	6.30	42.60			48.80
	2. Öğretmen	f	305	107	46	286			744
		%	41.00	14.40	6.20	38.40			51.20
Toplam		f	603	171	91	588	1453		
		%	41.50	11.80	6.30	40.50	100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “kime” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık

göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=2.90$ ,  $p>.05$ ], “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=5.82$ ,  $p>.05$ ], “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=1.94$ ,  $p>.05$ ], “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(3)=2.14$ ,  $p>.05$ ].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 39. maddesi olan “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.95$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 45.2 ile ilk sırada aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini % 39.3 ile ikinci sırada yöneticiye, % 11 ile üçüncü sırada öğretmene, % 4.5 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 40.6 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 38.8 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 15 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 5.6 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada aile ve öğrenciye, öğretmenler ise ilk sırada yöneticilere hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Heim (1996) öğrencinin başarısı ile ilgili olarak sırasıyla öğrenciye, veliye ve okul müdürüne sınıf öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesi olan “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” “kime” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.83$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 44.2 ile ilk sırada aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini % 41.4 ile ikinci sırada yöneticiye, % 9.7 ile üçüncü sırada

öğretmene, % 4.7 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41.5 ile ilk sırada aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini % 40.4 ile ikinci sırada yöneticiye, üçüncü sırada % 12.5 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 5.6 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada aile ve öğrenciye; öğretmenler ise yöneticilere hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 41. maddesi olan “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “kime” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.50, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.6 ile ilk sırada aile ve öğrenciye hesap verilmesi gerektiğini % 42 ile ikinci sırada yöneticiye, % 9 ile üçüncü sırada öğretmene, % 6.3 ile dördüncü ve son sırada ise arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41 ile ilk sırada yöneticiye hesap verilmesi gerektiğini % 38.4 ile ikinci sırada aile ve öğrenciye, üçüncü sırada % 14.4 ile öğretmene, dördüncü ve son sırada ise % 6.2 ile arkadaşlarına hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “kime” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada aile ve öğrenciye, öğretmenler ise yöneticilere hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Neden Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Neden hesap verilmeli” sorusuna ilişkin alt boyutlardaki maddelere verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.



## Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 46’da verilmiştir.

Çizelge 46 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p	
		Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği				
M1. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Yönetici	f	122	291	89	209	25.25	.00	
		%	17.20	40.90	12.50	29.40			48.30
	2. Öğretmen	f	95	310	57	299			761
		%	12.50	40.70	7.50	39.30			51.70
	Toplam	f	217	601	146	508			1472
		%	14.70	40.80	9.90	34.50			100.00
M2. Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Yönetici	f	150	302	77	176	14.63	.00	
		%	21.30	42.80	10.90	25.00			48.40
	2. Öğretmen	f	142	300	58	251			751
		%	18.90	39.90	7.70	33.40			51.60
	Toplam	f	292	602	135	427			1456
		%	20.10	41.30	9.30	29.30			100.00
M3. Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin önlemlerin alınmasında	1. Yönetici	f	159	306	67	182	20.71	.00	
		%	22.30	42.90	9.40	25.50			48.50
	2. Öğretmen	f	119	315	58	265			757
		%	15.70	41.60	7.70	35.00			51.50
	Toplam	f	278	621	125	447			1471
		%	18.90	42.20	8.50	30.40			100.00
M4. Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Yönetici	f	152	291	66	204	13.47	.00	
		%	21.30	40.80	9.30	28.60			48.50
	2. Öğretmen	f	137	337	39	245			758
		%	18.10	44.50	5.10	32.30			51.50
	Toplam	f	289	628	105	449			1471
		%	19.60	42.70	7.10	30.50			100.00
M5. Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Yönetici	f	142	304	80	172	11.60	.01	
		%	20.30	43.60	11.50	24.60			49.10
	2. Öğretmen	f	130	305	59	230			724
		%	18.00	42.10	8.10	31.80			50.90
	Toplam	f	272	609	139	402			1422
		%	19.10	42.80	9.80	28.30			100.00
M6. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Yönetici	f	154	307	53	199	8.27	.04	
		%	21.60	43.10	7.40	27.90			48.60
	2. Öğretmen	f	127	322	52	253			754
		%	16.80	42.70	6.90	33.60			51.40
	Toplam	f	281	629	105	452			1467
		%	19.20	42.90	7.20	30.80			100.00
M7. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Yönetici	f	149	320	78	165	23.42	.00	
		%	20.90	44.90	11.00	23.20			48.50
	2. Öğretmen	f	135	333	45	243			756
		%	17.90	44.00	6.00	32.10			51.50
	Toplam	f	284	653	123	408			1468
		%	19.30	44.50	8.40	27.80			100.00

Öğrenci başarısı alt boyutunun 1. Maddesi olan “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=25.25$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 40.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 12.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 40.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 39.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 12.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretimde bireysel farklılıklara dikkate edilmesi aslında öğrenci için bir hak öğretmen içinde bir yükümlülüktür. Demirbolat’ın (1999; Akt Erdem ve Sarıtaş (2007) yılında yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenleri verilen davranışlarda; öğrencilerin kendi benliklerinin gelişiminde, bağımsız düşünebilme yeteneği kazandırabilmede, demokratik bir iletişim geliştirmede kendilerinin yeterli görmekteyler. Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bireysel gelişim dosyalarının inceleyen öğretmenlerin oranı yalnızca Binde üçtür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlemede yetersizdirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=14.63$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 39.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği,

% 18.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=20.71$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 35 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 4. maddesi olan “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.47$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 40.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 18.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 5.1 ile saydamlık gereği

hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=11.60$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 43.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 24.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 18 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bilinmesi eğitimin aslında ne kadarının gerçekleştiğini ortaya koyar. Fakat bunun da profesyonel olması gerekmektedir. Çünkü; Türk Eğitim Derneği TED (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yenilenen eğitim programları için temel olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.27$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 43.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son

sırada ise % 7.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 16.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 7. maddesi olan “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=23.42, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 44.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 44 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aynı öğretim tarzı öğrenciyi sıkabilir. Bununla ilgili olarak Dikbaş ve Hasırcı (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere farklı öğrenme tarzlarının öğretimini, öğrencilerin akademik başarısını artırdığını derse karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiğini ortaya koymuştur.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 47’de verilmiştir.

Çizelge 47 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
M8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. Yönetici	f	162	299	42	206	709	9.54	.02
		%	22.80	42.20	5.90	29.10			
	2.Öğretmen	f	129	322	60	244	765		
%		17.10	42.60	7.90	32.30	51.60			
Toplam		f	291	621	102	450	1464		
		%	19.90	42.40	7.00	30.70	100.00		
M9. Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1. Yönetici	f	219	272	40	179	710	27.99	.00
		%	30.80	38.30	5.60	25.20			
	2.Öğretmen	f	146	306	65	230	747		
%		19.50	41.00	8.70	30.80	51.30			
Toplam		f	365	578	105	409	1457		
		%	25.10	39.70	7.20	28.10	100.00		
M10. Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. Yönetici	f	173	304	53	178	708	9.88	.02
		%	24.40	42.90	7.50	25.10			
	2.Öğretmen	f	147	303	69	231	750		
%		19.60	40.40	9.20	30.80	51.40			
Toplam		f	320	607	122	409	1458		
		%	21.90	41.60	8.40	28.10	100.00		
M11. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	187	300	59	165	711	9.34	.02
		%	28.20	42.20	8.30	23.20			
	2.Öğretmen	f	158	303	73	214	748		
%		21.10	40.50	9.80	28.60	51.30			
Toplam		f	345	603	132	379	1459		
		%	23.60	41.30	9.00	26.00	100.00		
M12. Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Yönetici	f	201	285	58	169	713	17.76	.00
		%	28.20	40.00	8.10	23.70			
	2.Öğretmen	f	146	312	73	222	753		
%		19.40	41.40	9.70	29.50	51.40			
Toplam		f	347	597	131	391	1466		
		%	23.70	40.70	8.90	26.70	100.00		
M13. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Yönetici	f	178	301	44	184	707	18.08	.00
		%	25.20	42.60	6.20	26.00			
	2.Öğretmen	f	128	325	71	223	747		
%		17.10	43.50	9.50	29.90	51.40			
Toplam		f	306	626	115	407	1454		
		%	21.00	43.10	7.90	28.00	100.00		
M14. Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Yönetici	f	187	295	68	161	711	17.69	.00
		%	26.30	41.50	9.60	22.60			
	2.Öğretmen	f	144	308	66	232	750		
%		19.20	41.10	8.80	30.90	51.30			
Toplam		f	331	603	134	393	1461		
		%	22.70	41.30	9.20	26.90	100.00		
M15. Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Yönetici	f	197	293	50	172	712	12.64	.00
		%	27.70	41.20	7.00	24.20			
	2.Öğretmen	f	161	296	59	233	749		
%		21.50	39.50	7.90	31.10	51.30			
Toplam		f	358	589	109	405	1461		
		%	24.50	40.30	7.50	27.70	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun 8. maddesi olan “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.54, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 5.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 42.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin sosyo –ekonomik düzeyinin sınıftaki durumunu etkilememesi gerektiğini içselleştirdikleri anlamına gelebilir. Zira, sosyo- ekonomik durumun eğitimi etkileyen faktörlerin başında geldiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. The Education Trust (1996) ‘ya göre fakir ve azınlık öğrenciler arasındaki düşük performansın nedenleri arasında sürekli fakirlik, ayrılmış ailelerde yaşama, semtlerde yaşanan şiddet, alkol ve uyuşturucu kullanımı sayılmıştır (Lin, 2001:107). Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri okuma ve anlamada etkilidir. Temizyürek ve Çiftçi (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumayı anlamada sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğunu üst ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt ekonomik düzeye göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Sosyal adalet alt boyutunun 9. maddesi olan “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=27.99, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.3 ile

birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 25.2 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 5.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal adalet alt boyutunun 10. maddesi olan “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.88, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 40.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.6 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul aile işbirliği bir yerde ailenin de eğitimine katkı sağlayabilir. Badavan ve Özbaş (2009) tarafından yapılan araştırmada kadın veliler ile gelir ve öğrenim düzeyi düşük veliler okul aile işbirliğine daha fazla ihtiyaç hissetmektedirler.



Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.34, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.2 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 40.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okulda demokratik bir yönetim anlayışı okulun iç ve dış paydaşlarının okula karşı daha bağlı davranmalarını sağlayabilir. Taş (2010) tarafından Burdur ilinde yapılan 227 öğretmeni kapsayan araştırmada öğretmenlerin en önemli iş değerinin, yaptıkları işlerle ilgili olarak gerektiğinde kendi başlarına karar alabilmek en önemsiz iş değeri ise yapılan işin karşılığı olarak yüksek ücret elde etme olanağının elde edilmesi bulunmuştur. Öğretmenlerin iş değerleri ile en yüksek ilişki etkileşim adaleti algıları arasındadır. Tutar, Tuzcuoğlu ve Altınöz (2009) tarafından Sakarya Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi çalışanları ile yapılan araştırmada, örgüt çalışanlarının demokratik yönetim algıları yükseldikçe otorite algılarının azaldığını veya yok olmasına yol açtığını demokrasi algısının örgütsel bağlılığa, sadakate olumlu yönde katkı yapacağı bulunmuştur.

Sosyal adalet alt boyutunun 12. maddesi olan “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=17.76, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 40 ile birinci sırada mesleki etik gereği, %

28.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.7 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Demokratik öğretimde öğrenci sınıfta ve okulda her davranışın merkezinde bulunmalıdır. Demokratik öğretim yapılabilmesi için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında öğrenciyi sürecin içine dahil edecek yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Hotaman, 2010).

Sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.08, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 25.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 6.2 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 43.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 17.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul toplumunda farklılıklara saygı bir yerde çok kültürlü eğitim ihtiyacını da doğurmaktadır. Çok kültürlü eğitim sol kanat tarafından çeşitliliğe sahip bir toplumda eşitliğin en temel bir sağlayıcısı olarak görülürken sağ kanattan birçoklarınınca ise ayırıcı, bölücü olarak görülmektedir. Temelde ise çok kültürlü

eğitim, geniş ölçekli siyasal etkinlik ve eğitim reformunu da kapsayan eğitsel bir akademik disiplindir (Lin, 2001, 108) Çok kültürlü eğitim bütün çocukların gözetilmesi ve öğrenmesine ilişkin etik amaçtan kaynaklanır (Lin, 2001, 108). Farklılıklara saygı ve sosyal adalet için belirli sınırlar içerisinde ülkelerin birlik ve beraberliğini bozmadan çok kültürlü eğitim uygulanabilir.

Sosyal adalet alt boyutunun 14. maddesi olan “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=17.69$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 41.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.3 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.6 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 41.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ödüllendirme okulda hem öğrenci hem de çalışanlar için iyi bir motivasyon aracıdır. Karadeniz ve Yavuz (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre başarılı olmak isteyen öğretmenlerin davranışlarının ödüllendirilmesi beklentisi ilk sırada yer almaktadır.

Sosyal adalet alt boyutunun 15. maddesi olan “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.64$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, %

41.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.2 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 39.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Farklı engeli olan öğrencilerin eğitimi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerekebilir. Bozgeyikli ve Sarı (2003) tarafından yapılan araştırmada engelli öğrencilerin eğitim ve öğretimini gerçekleştirmek için özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kendilerini, dersi almayanlara göre daha yeterli ve başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu dersi almayan öğretmen adaylarına göre; branş ve sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu olmadıklarını, engelli öğrencilerle çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin de diğer öğrenciler de gelişmesi istenen ve beklenen empati duygusunu geliştirmeyeceğini belirtmişlerdir. Onlara göre engelli öğrenciler sınıfın öğrenmesini de yavaşlatmaktadırlar. Bu sonuçlardan normal sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitimde kendilerine çok fazla güvenmediklerini ortaya koymuştur.

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	P	
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği				
<b>M16.</b> Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Yönetici	f	141	272	75	216	704	9.04	.03	
		%	20.00	38.60	10.70	30.70				48.50
	2. Öğretmen	f	155	253	62	278	748			
		%	20.70	33.80	8.30	37.20				51.50
	Toplam		f	296	525	137	494			1452
			%	20.40	36.20	9.40	34.00			
<b>M17.</b> Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Yönetici	f	149	273	75	216	713	6.84	.07	
		%	20.9	38.3	10.5	30.3				48.9
	2. Öğretmen	f	151	270	58	267	746			
		%	20.2	36.2	7.8	35.8				51.1
	Toplam		f	300	543	133	483			1459
			%	20.6	37.2	9.1	33.1			
<b>M18.</b> Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Yönetici	f	153	272	78	199	702	9.21	.03	
		%	21.80	38.70	11.10	28.30				48.50S
	2. Öğretmen	f	159	264	61	260	744			
		%	21.40	35.50	8.20	34.90				51.50
	Toplam		f	312	536	139	459			1446
			%	21.60	37.10	9.60	31.70			
<b>M19.</b> Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1. Yönetici	f	146	252	76	234	708	2.25	.52	
		%	20.6	35.6	10.7	33.1				48.7
	2. Öğretmen	f	155	256	67	269	747			
		%	20.7	34.3	9.0	36.0				51.3
	Toplam		f	301	508	143	503			1455
			%	20.7	34.9	9.8	34.6			
<b>M20.</b> Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Yönetici	f	111	259	93	245	708	8.62	.03	
		%	15.70	36.60	13.10	34.60				49.00
	2. Öğretmen	f	143	252	69	273	737			
		%	19.40	34.20	9.40	37.00				51.00
	Toplam		f	254	511	162	518			1445
			%	17.60	35.40	11.20	35.80			

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [ $\chi^2(3)=6.84, p>.05$ ], “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” [ $\chi^2(3)=2.25, p>.05$ ].

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 16. maddesi olan “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.04$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37.2 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 33.8 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 20.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada mesleki etik, öğretmenler ise duyarlılık gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.21$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 34.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.2 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında

yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.62, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 36.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 34.6 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 15.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 13.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 34.2 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 19.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada mesleki etik, öğretmenler ise duyarlılık gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması okul ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik iyi gelişme olabilir. Çevrenin okul olanaklarından faydalanması hem okulun sosyal sorumluluk görevini gerçekleştirmesini sağlar hem de çevrenin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.

### **Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 49’da verilmiştir.

Çizelge 49 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Neden Hesap Verilmeli					$\chi^2$	P
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği	Toplam		
<b>M21.</b> Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Yönetici	f	147	269	83	211	710	7.64	.05
		%	20.7	37.9	11.7	29.7	48.7		
	2. Öğretmen	f	183	247	71	247	748		
		%	24.5	33.0	9.5	33.0	51.3		
Toplam		f	330	516	154	458	1458		
		%	22.6	35.4	10.6	31.4	100.00		
<b>M22.</b> Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Yönetici	f	195	285	64	166	710	11.10	.01
		%	27.50	40.10	9.00	23.40	48.80		
	2. Öğretmen	f	195	264	56	231	746		
		%	26.10	35.40	7.50	31.00	51.20		
Toplam		f	390	549	120	397	1456		
		%	26.80	37.70	8.20	27.30	100.00		
<b>M23.</b> Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Yönetici	f	218	246	73	173	710	6.66	.08
		%	30.7	34.6	10.3	24.4	48.8		
	2. Öğretmen	f	199	277	60	210	746		
		%	26.7	37.1	8.0	28.2	51.2		
Toplam		f	417	523	133	383	1456		
		%	28.6	35.9	9.1	26.3	100.00		
<b>M24.</b> Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Yönetici	f	211	265	67	165	708	8.23	.04
		%	29.80	37.40	9.50	23.30	48.80		
	2. Öğretmen	f	192	288	53	211	744		
		%	25.80	38.70	7.10	28.40	51.20		
Toplam		f	403	553	120	376	1452		
		%	27.80	38.10	8.30	25.90	100.00		
<b>M25.</b> Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Yönetici	f	212	273	57	162	704	8.32	.04
		%	30.10	38.80	8.10	23.00	48.60		
	2. Öğretmen	f	204	262	58	221	745		
		%	27.40	35.20	7.80	29.70	51.40		
Toplam		f	416	535	115	383	1449		
		%	28.70	36.90	7.90	26.40	100.00		
<b>M26.</b> Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Yönetici	f	207	261	76	161	705	10.59	.01
		%	29.40	37.00	10.80	22.80	48.70		
	2. Öğretmen	f	200	271	56	217	744		
		%	26.90	36.40	7.50	29.20	51.30		
Toplam		f	407	532	132	378	1449		
		%	28.10	36.70	9.10	26.10	100.00		

Okul geliştirme alt boyutunun “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” [ $\chi^2(3)=6.66, p>.05$ ]. “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar



karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=7.64$ ,  $p>.05$ ]. Yöneticiler, % 37.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20.7 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 33.0 ile birinci sırada mesleki etik gereği ve duyarlılık gereği, % 24.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmedi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmedi” “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=11.10$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 40.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.5 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 31 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 26.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmedi” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.23$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 37.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.3 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.5 ile

saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 38.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 25.8 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı kararların merkezden değil de direkt okuldan alınması eğitim sürecinin hızlanmasını sağlayabilir. Öğretmenler ve yöneticiler de okuldan kararlar alınmasını isteyebilirler. Bununla ilgili olarak Summak ve Roşan (2006) 2005-2006 yıllarında Gaziantep ilinde 133 resmi ve özel okulda görev yapan 400 yönetici ve öğretmenin oluşturduğu araştırmaya göre *“Öğrencilerin ve okulun bulunduğu bölge şartlarına göre ve ulusal bağlamda başarı düzeylerinin sürekli izlenmesi ve okulu oluşturan paydaşlarıyla belli aralıklarla rapor edilmesi ve okulu, öğrencilerin bireysel farklılık ilgi ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak içerikte değişiklikler yapabilmesine”* yönetici ve öğretmenlerin diğer maddelere oranla daha fazla katıldıkları maddelerdir. Yönetici ve öğretmenler yüksek oranda okul temelli yönetim anlayışını benimsemişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerden daha çok okul temelli bütçeyi istemektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.32, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.1 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 8.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 27.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 7.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.59, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 37 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.4 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.8 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 10.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 36.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 26.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul iklimi boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 50’de verilmiştir.

Çizelge 50 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda“ Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
		Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Yönetici	f 174 % 23.90	f 312 % 42.90	f 62 % 8.50	f 180 % 24.70	728 48.20	9.14	.03
	2. Öğretmen	f 181 % 23.20	f 286 % 36.60	f 88 % 11.30	f 226 % 28.90	781 51.80		
	Toplam	f 355 % 23.50	f 598 % 39.60	f 150 % 9.90	f 406 % 26.90	1509 100.00		
M28. Değişime açık olmada	1. Yönetici	f 163 % 22.40	f 313 % 43.00	f 64 % 8.80	f 188 % 25.80	728 48.20	8.30	.04
	2. Öğretmen	f 190 % 24.30	f 280 % 35.90	f 82 % 10.50	f 229 % 29.30	781 51.80		
	Toplam	f 353 % 23.40	f 593 % 39.30	f 146 % 9.70	f 417 % 27.60	1509 100.00		
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Yönetici	f 218 % 29.90	f 276 % 37.90	f 68 % 9.30	f 166 % 22.80	728 48.20	7.89	.05
	2. Öğretmen	f 207 % 26.50	f 270 % 34.60	f 82 % 10.50	f 222 % 28.40	781 51.80		
	Toplam	f 425 % 28.20	f 546 % 36.20	f 150 % 9.90	f 388 % 25.70	1509 100.00		
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Yönetici	f 159 % 21.90	f 331 % 45.50	f 71 % 9.80	f 166 % 22.80	727 48.20	10.18	.02
	2. Öğretmen	f 181 % 23.20	f 295 % 37.80	f 88 % 11.30	f 217 % 27.80	781 51.80		
	Toplam	f 340 % 22.50	f 626 % 41.50	f 159 % 10.50	f 383 % 25.40	1508 100.00		
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Yönetici	f 170 % 23.40	f 322 % 44.20	f 68 % 9.30	f 168 % 23.10	728 48.20	16.20	.00
	2. Öğretmen	f 204 % 26.10	f 269 % 34.40	f 79 % 10.10	f 229 % 29.30	781 51.80		
	Toplam	f 374 % 24.80	f 591 % 39.20	f 147 % 9.70	f 397 % 26.30	1509 100.00		
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında	1. Yönetici	f 169 % 23.70	f 319 % 44.80	f 64 % 9.00	f 160 % 22.50	712 48.90	9.63	.02
	2. Öğretmen	f 182 % 24.40	f 279 % 37.40	f 77 % 10.30	f 207 % 27.80	745 51.10		
	Toplam	f 351 % 24.10	f 598 % 41.00	f 141 % 9.70	f 367 % 25.20	1457 100.00		
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f 187 % 26.80	f 291 % 41.80	f 84 % 12.10	f 135 % 19.40	697 48.50	24.66	.00
	2. Öğretmen	f 184 % 24.90	f 253 % 34.20	f 77 % 10.40	f 226 % 30.50	740 51.50		
	Toplam	f 371 % 25.80	f 544 % 37.90	f 161 % 11.20	f 361 % 25.10	1437 100.00		
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f 191 % 27.20	f 298 % 42.50	f 70 % 10.00	f 143 % 20.40	702 48.50	18.39	.00
	2. Öğretmen	f 185 % 24.90	f 261 % 38.70	f 77 % 10.30	f 221 % 29.70	744 51.50		
	Toplam	f 378 % 26.00	f 559 % 38.70	f 147 % 10.20	f 364 % 25.20	1446 100.00		

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.14$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.9 ile

birinci sırada mesleki etik gereği, % 24.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 36.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.9 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bir okulun yöneticisinin eğitim felsefesi nasılsa okulun kültürü de o felsefeye uygun olarak şekillenebilir. Okulun etkililiği de bu kültür çerçevesinde değişiklik gösterebilir. Ayık ve Ada (2009) tarafından 2007 2008 eğitim öğretim yılında 40 yönetici ve 361 öğretmenle yapılan çalışmada İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün, okulların etkililiği arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Arslan ve Beytekin (2004) tarafından yapılan araştırmada dürüst ve adil bir yönetim anlayışında öğretmenler yöneticileri kısmen yeterli bulmuşlardır. Öğrenci başarısının artırıcı bir kültür oluşturulmasında yöneticiler kendilerini yeterli bulurken öğretmenler yöneticileri çok yeterli görmemektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 28. maddesi olan “Değişime açık olmada” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=8.30, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 43 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 25.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 8.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.3 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Değişime açık olmada” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve

öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 29. maddesi olan “Güvenli bir ortam sağlanmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=7.89, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 37.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.9 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.8 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 34.6 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 28.4 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 26.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.5 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okulda evrensel olan değerler güvenlik ve iyilik severlik boyutları diğer boyutlar arasından sıyrılabilir. Bununla ilgili olarak; Fırat (2010) tarafından İzmir’de 50 ilköğretim okulunda 50 okul müdürü ve 902 öğretmen ile yapılan araştırmada okul müdürleri, okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Okul müdürleri iyilikseverlik boyutuna öğretmenlerden daha fazla değer verirken öğretmenlerde “Güvenlik” değer boyutuna müdürlerden daha fazla değer vermektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 30. maddesi olan “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.18, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 45.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 22.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 21.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 9.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise, % 37.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? Sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi sağlamak için öğretmenler sınıf yönetiminde ilgili ve duygusal davranışlar sergileyebilirler. Gürsel ve Sünbül (2008) 1999-2000 öğretim yılında Konya il merkezinde liselerde yapmış oldukları araştırmada öğretmen ve okul yöneticileri yüksek düzeyde yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profili gösterirken; ilgisiz ve otoriter profili düşük oranda göstermektedirler. Öğretmenler yöneticilerden daha yüksek oranda duygusal davranış profili göstermektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=16.20, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 44.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.4 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 23.1 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 34.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.3 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 26.1 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve

öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” “neden” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=9.63, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 44.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.5 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 37.4 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 33. maddesi olan “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=24.66, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 41.8 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.8 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 19.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 12.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 34.2 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 30.5 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.4 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.



Okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.39, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 42.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 27.2 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 20.4 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 10 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 38.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 29.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 24.9 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler ve yöneticiler eğitim ve öğretimde iç paydaşlarına dış paydaşlarından daha çok güvenebilirler. Yılmaz ve Bökeoğlu (2010) tarafından Ankara ili Çankaya ve Altındağ ilçelerinde 205 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin okulda meslektaşlarından daha fazla yöneticilere güvendiklerini yine öğretmenlerin dış paydaşlardan daha fazla iç paydaşlara güvendiklerini bulmuşlardır. Ayrıca, Yılmaz (2006a; 2006b) yapılan araştırmalarda ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin güven düzeylerinin iletişim ortamı, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılık boyutlarında göstermiştir.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle ilişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “Neden hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51 . İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Neden Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Neden Hesap Verilmeli				Toplam	$\chi^2$	p
			Yasal Zorunluluktan	Mesleki Etik Gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık Gereği			
<b>M35.</b> Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Yönetici	f	287	107	53	258	705	2.90	.40
		%	40.7	15.2	7.5	36.6			
	2.Öğretmen	f	333	113	47	252	745		
		%	44.7	15.2	6.3	33.8	51.4		
Toplam		f	620	220	100	510	1450		
		%	42.8	15.2	6.9	35.2	100.00		
<b>M36.</b> Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	159	277	106	168	710	18.77	.00
		%	22.40	39.00	14.90	23.70	48.70		
	2.Öğretmen	f	155	252	88	252	747		
		%	20.70	33.70	11.80	33.70	51.30		
Toplam		f	314	529	194	420	1457		
		%	21.60	38.30	13.30	28.80	100.00		
<b>M37.</b> Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	187	255	90	174	706	12.32	.01
		%	26.50	36.10	12.70	24.60	48.60		
	2.Öğretmen	f	168	254	81	245	748		
		%	22.50	34.00	10.80	32.80	51.40		
Toplam		f	355	509	171	419	1454		
		%	24.40	35.00	11.80	28.80	100.00		
<b>M38.</b> Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	165	275	107	160	707	21.03	.00
		%	23.30	38.90	15.10	22.60	48.70		
	2.Öğretmen	f	150	261	86	247	744		
		%	20.20	35.10	11.60	33.20	51.30		
Toplam		f	315	536	193	407	1451		
		%	21.70	36.90	13.30	28.00	100.00		
<b>M39.</b> Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	163	277	112	157	709	23.08	.00
		%	23.00	39.10	15.80	22.10	48.80		
	2.Öğretmen	f	143	265	89	246	743		
		%	19.20	35.70	12.00	33.10	51.20		
Toplam		f	306	542	201	403	1452		
		%	21.10	37.30	13.80	27.80	100.00		
<b>M40.</b> Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Yönetici	f	168	273	111	157	709	34.61	.00
		%	23.70	38.50	15.70	22.10	48.70		
	2.Öğretmen	f	136	247	94	269	746		
		%	18.20	33.10	12.60	36.10	51.30		
Toplam		f	304	520	205	426	1455		
		%	20.90	35.70	14.10	29.30	100.00		
<b>M41.</b> Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f	176	267	113	156	712	23.96	.00
		%	24.70	37.50	15.90	21.90	48.80		
	2.Öğretmen	f	173	227	99	247	746		
		%	23.20	30.40	13.30	33.10	51.20		
Toplam		f	349	494	212	403	1458		
		%	23.90	33.90	14.50	27.60	100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 35. maddesi olan “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur [ $\chi^2$  (3)2.90, p>.05].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 36. maddesi olan “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=18.77, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 39 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.7 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.4 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 14.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 33.7 ile birinci sırada mesleki etik ve duyarlılık gereği, % 20.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 11.8 ile dördüncü ve son sırada ise saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 37. maddesi olan “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=12.32, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 36.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 26.5 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 24.6 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 12.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 34 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 32.8 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 22.5 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 10.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okulda meydana gelen şiddet olaylarının bitirilmesi okul veli işbirliğinin geliştirilmesi ile çözülebilir. Badavan ve Özbaş (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre disiplin sorunlarının çözümüyle ilgili işlerin yapılmasına veliler ve yöneticiler önem vermesine rağmen bu işlerin çözümünde veliler kendileri ile etkili iletişim kurulmadığını belirtmişlerdir. Şiddet ile ilgili eğitici etkinliklerin düzenlenmesi gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, okul veli ilişkilerinde en az gerçekleştirilen iş olarak görülmüştür.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 38. maddesi olan “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=21.03, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.9 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.3 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.6 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 15.1 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.2 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 20.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 11.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okulun veliye yeterli derecede geri bildirim sağlaması gerekebilir. Çubukcu ve Girmen’in (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrenci algılarına göre yeterli derecede geri bildirim vermediklerini belirtmişlerdir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 39. maddesi olan “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=23.08, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 39.1 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.1 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği,

dördüncü ve son sırada ise % 15.8 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 35.7 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 33.1 ile ikinci sırada duyarlılık gereği, % 19.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 12 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okulda yapılan etkinliklerle ilgili olarak velilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Erdem ve Şimşek (2009) tarafından Denizli İl merkezinde yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenleri ve velilerine göre okul yöneticileri öğrenci başarısını yazılı olarak ara sıra yaptıkları daha çok sözlü olarak bilgilendirme yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca eğitici kulüp ve sosyal etkinlikler yapılması ile ilgili velilerin görüşlerinin bazen alındığı belirtilmiştir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesi olan “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=34.61, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 23.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 22.1 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 15.7 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 36.1 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 33.1 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 18.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 12.6 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında; yöneticiler ilk sırada mesleki etik gereği öğretmenler ise duyarlılık gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Eğitimde veliler kendi üzerlerine düşen sorumluluklar için okulları, okullarda velileri yetersiz görebilirler. Şentürk ve Türkmen (2009) tarafından 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında yapılan 44 okul müdürü ve 922 öğretmen kapsayan araştırmaya göre öğrenci velilerinin eğitim- öğretimle ilgili etkinliklere katılımlarının sağlanması konularında okul yöneticileri ve öğretmenler katılımı yetersiz görmektedirler. Badavan ve Özbaş (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de yöneticiler okul- aile etkileşimini düşük bir düzeyde gerçekleştirmektedirler. Öztürk (2009) tarafından 124 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı araştırma yapılan öz değerlendirme sonuçlarına göre mesleki yeterlik alanı olarak” okul aile ve toplum ilişkileri” yeterlik alanı “ öğretim – öğrenme süreci” yeterlik alanından hemen sonra ikinci sırada yer almıştır.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 41. maddesi olan “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “neden” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=23.96, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 37.5 ile birinci sırada mesleki etik gereği, % 24.7 ile ikinci sırada yasal zorunluluktan, % 21.9 ile üçüncü sırada duyarlılık gereği, dördüncü ve son sırada ise % 15.9 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, % 33.1 ile birinci sırada duyarlılık gereği, % 30.4 ile ikinci sırada mesleki etik gereği, % 23.2 ile üçüncü sırada yasal zorunluluktan, dördüncü ve son sırada ise % 13.3 ile saydamlık gereği hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde öğretmen ve yöneticiler açısından “neden” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yöneticiler ilk sırada mesleki etik gereği öğretmenler ise duyarlılık gereği hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Nasıl Hesap Verilmeli Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ”Nasıl hesap verilmeli“ sorusuna ilişkin alt boyutlardaki maddelere verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay- kare sonuçları verilmiştir.

#### **Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Öğrenci başarısı boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Öğrenci Başarısı Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Nasıl Hesap Verilmeli					Toplam	$\chi^2$	p
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre			
M1. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1. Yönetici	f	138	87	48	251	192	38.74	.00
		%	19.30	12.20	6.70	35.10	26.80		
	2. Öğretmen	f	179	48	31	350	156		
		%	23.40	6.30	4.10	45.80	20.40		
Toplam	f	317	135	79	601	348			
	%	21.40	9.10	5.30	40.60	23.50			
M2. Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1. Yönetici	f	233	139	50	164	124	21.51	.00
		%	32.80	19.60	7.00	23.10	17.50		
	2. Öğretmen	f	219	131	28	244	132		
		%	29.00	17.40	3.70	32.40	17.50		
Toplam	f	452	270	78	408	256			
	%	30.90	18.40	5.30	27.90	17.50			
M3. Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin önlemlerin alınmasında	1. Yönetici	f	277	70	67	175	126	33.76	.00
		%	38.70	9.80	9.40	24.50	17.60		
	2. Öğretmen	f	254	83	33	272	117		
		%	33.50	10.90	4.30	35.80	15.40		
Toplam	f	531	153	100	447	243			
	%	36.00	10.40	6.80	30.30	16.50			
M4. Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi”	1. Yönetici	f	221	107	42	188	145	22.42	.00
		%	31.40	15.20	6.00	26.70	20.60		
	2. Öğretmen	f	188	105	35	288	141		
		%	24.80	13.90	4.60	38.00	18.60		
Toplam	f	409	212	77	476	286			
	%	28.00	14.50	5.30	32.60	19.60			
M5. Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1. Yönetici	f	272	90	52	162	140	17.52	.00
		%	38.00	12.60	7.30	22.60	19.60		
	2. Öğretmen	f	294	69	37	229	125		
		%	39.00	9.20	4.90	30.40	16.60		
Toplam	f	566	159	89	391	265			
	%	38.50	10.80	6.10	26.60	18.00			
M6. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”	1. Yönetici	f	212	85	40	202	170	16.22	.00
		%	29.90	12.00	5.60	28.50	24.00		
	2. Öğretmen	f	245	76	36	266	129		
		%	32.60	10.10	4.80	35.40	17.20		
Toplam	f	457	161	76	468	299			
	%	31.30	11.00	5.20	32.00	20.50			
M7. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1. Yönetici	f	202	93	42	205	161	16.15	.00
		%	28.70	13.20	6.00	29.20	22.90		
	2. Öğretmen	f	238	87	38	270	121		
		%	31.60	11.50	5.00	35.80	16.00		
Toplam	f	440	180	80	475	282			
	%	30.20	12.40	5.50	32.60	19.40			

Öğrenci başarısı alt boyutunun 1. maddesi olan ‘Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde’ “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=38.74$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 35.1 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 26.8 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 19.3 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 12.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 45.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 23.4 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 20.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 6.3 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 2. maddesi olan ‘Bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı ve niteliğinde’ “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=21.51$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 32.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 23.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 19.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, dördüncü sırada % 17.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, beşinci ve son sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 32.4 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 29 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 17.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 17.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 3.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı ve niteliğinde” maddesinde yöneticiler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap



verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 3. maddesi olan ‘Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında’ “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=33.76, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 24.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 17.6 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 9.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 9.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 33.5 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 15.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 10.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” maddesinde yöneticiler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 4. maddesi olan “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=22.42, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.4 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 26.7 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 20.6 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 15.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 38 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 24.8 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 18.6 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü

sırada % 13.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde” maddesinde yöneticiler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 5. maddesi olan “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=17.52$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 38 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 22.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 19.6 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 12.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 39 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 30.4 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 16.6 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 9.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” maddesinde yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan ‘Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde’ “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=16.22$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 29.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 28.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 24 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 12 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin

verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.4 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 32.6 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 17.2 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 10.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde” maddesinde yöneticiler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısı alt boyutunun 7. maddesi olan “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=16.15$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 29.2 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 22.9 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 13.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.8 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 31.6 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 16 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 11.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında” maddesinde yöneticiler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal adalet boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 53’de verilmiştir.

Çizelge 53. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Nasıl Hesap Verilmeli					Toplam	$\chi^2$	p
			Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre			
<b>M8.</b> Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1.Yönetici	f	166	101	25	171	247	710	41.34	.00
		%	23.40	14.20	3.50	24.10	34.80	48.60		
	2.Öğretmen	f	215	51	40	242	204	752		
		%	28.60	6.80	5.30	32.20	27.10	51.40		
Toplam		f	381	152	65	413	451	1462		
		%	26.10	10.40	4.40	28.20	30.80	100.00		
<b>M9.</b> Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1.Yönetici	f	167	103	33	180	221	704	15.63	.00
		%	23.70	14.60	4.70	25.60	31.40	48.60		
	2.Öğretmen	f	199	68	47	221	211	746		
		%	26.70	9.10	6.30	29.60	28.30	51.40		
Toplam		f	366	171	80	401	432	1450		
		%	25.20	11.80	5.50	27.70	29.80	100.00		
<b>M10.</b> Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1.Yönetici	f	167	103	33	180	221	704	15.63	.00
		%	23.70	14.60	4.70	25.60	31.40	48.60		
	2.Öğretmen	f	199	68	47	221	211	746		
		%	26.70	9.10	6.30	29.60	28.30	51.40		
Toplam		f	386	171	80	401	432	1450		
		%	25.20	11.80	5.50	27.70	29.80	100.00		
<b>M11.</b> Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1.Yönetici	f	168	98	35	192	221	704	22.96	.00
		%	23.80	13.90	5.00	27.20	31.40	48.60		
	2.Öğretmen	f	212	55	56	217	203	743		
		%	28.50	7.40	7.50	29.20	27.30	51.20		
Toplam		f	380	153	91	409	417	1450		
		%	26.20	10.60	6.30	28.20	28.80	100.00		
<b>M12.</b> Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1.Yönetici	f	173	97	33	195	211	709	19.16	.00
		%	24.40	13.70	4.70	27.50	29.80	48.60		
	2.Öğretmen	f	208	57	54	221	210	750		
		%	27.70	7.60	7.20	29.50	28.00	51.40		
Toplam		f	381	154	87	416	421	1459		
		%	26.10	10.60	6.00	28.50	28.90	100.00		
<b>M13.</b> Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1.Yönetici	f	182	115	33	159	208	697	24.86	.00
		%	26.10	16.50	4.70	22.80	29.80	48.40		
	2.Öğretmen	f	198	67	52	216	209	742		
		%	26.70	9.00	7.00	29.10	28.20	51.60		
Toplam		f	380	182	85	375	417	1439		
		%	26.40	12.60	5.90	26.10	29.00	100.00		
<b>M14.</b> Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1.Yönetici	f	201	97	39	151	218	706	16.13	.00
		%	28.50	13.70	5.50	21.40	30.90	48.60		
	2.Öğretmen	f	207	68	56	207	208	746		
		%	27.70	9.10	7.50	27.70	27.90	51.40		
Toplam		f	408	165	95	358	426	1452		
		%	28.10	11.40	6.50	24.70	29.30	100.00		
<b>M15.</b> Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1.Yönetici	f	167	99	29	183	224	702	11.98	.02
		%	23.80	14.10	4.10	26.10	31.90	48.60		
	2.Öğretmen	f	193	64	38	213	235	743		
		%	26.00	8.60	5.10	28.70	31.60	51.40		
Toplam		f	360	163	67	396	459	1445		
		%	24.90	11.30	4.60	27.40	31.80	100.00		

Sosyal adalet alt boyutunun 8 maddesi olan ‘Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesinin sağlanmasında’ “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin

verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=41.34, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 34.8 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 24.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.4 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 14.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 3.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 32.2 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.6 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 27.1 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 6.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesinin sağlanmasında” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sosyal adalet sadece sosyo ekonomik düzeyi yetersiz olanlar için düşünülmemelidir. Üst sosyo ekonomik düzeyde olanlar için de gerekebilir. Tomul (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullarda genellikle öğrencilere maddi destek sağlandığı, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğrencilere ise sosyal adaleti gerçekleştirmek için uyum problemi yaşayan öğrencilere daha çok rehberlik hizmeti sağlandığı bulunmuştur. Okul yöneticileri sosyal adaleti sağlamanın yöneticilerin yönetim anlayışları ile ilgili olduğu ve okullarda sosyal adaletle ilgili denetlemelerin yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal adalet alt boyutunun 9. maddesi olan “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=15.63, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.4 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 25.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.7 ile bölge, şehir, okul ve

genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 14.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 29.6 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.3 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 26.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 9.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okullarda yapılan kaynaştırma eğitimi için gerekli şartların yıllardan beri sağlanamadığı bilinmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli görmediklerini buna rağmen hizmet içi eğitime gitmedikleri, kitap ve makale okumadıkları bulunmuştur.

Sosyal adalet alt boyutunun 10. maddesi olan “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2$  (4)=15.63,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.4 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 25.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 14.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 29.6 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.3 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 26.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 9.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu

sonuçlara göre “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=22.96$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.4 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 27.2 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.8 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 13.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 29.2 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.5 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 27.3 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 7.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 7.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal adalet alt boyutunun 12. maddesi olan “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=19.16$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 29.8 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 27.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 24.4 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 13.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini

belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 29.5 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 27.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 7.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7.2 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılara saygı duyulması” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=24.86$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 29.8 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 26.1 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 22.8 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 16.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 29.1 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.2 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 26.7 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul toplumunda farklılara saygı duyulması” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini, öğretmenler ise ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal adalet alt boyutunun 14. maddesi olan “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=16.13$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 30.9 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 28.5 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 21.4 ile



öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 13.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 27.9 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 27.7 ile öğrenci davranış gelişimine ve bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 9.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, dördüncü ve son sırada ise % 7.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal adalet alt boyutunun 15. maddesi olan “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=11.98, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.9 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 26.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.8 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 14.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 4.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 31.6 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 28.7 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 26 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 8.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 5.1 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Sosyal sorumluluk boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 54’de verilmiştir.

Çizelge 54. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik		Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	p
			Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Etkinliklere ait Verilere Göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine göre			
<b>M16.</b> Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Yönetici	f	162	52	41	121	169	<b>163</b>	711	3.93	.55
		%	23.2	7.3	5.8	17.0	23.8	<b>22.9</b>	48.9		
	2. Öğretmen	f	199	49	50	126	158	161	743		
		%	26.8	6.6	6.7	17.0	21.3	21.7	51.1		
Toplam		f	364	101	91	247	327	324	1454		
		%	25.0	6.9	6.3	17.0	22.5	22.3	100.00		
<b>M17.</b> Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Yönetici	f	137	47	47	145	170	163	709	8.53	.12
		%	19.3	6.6	6.6	20.5	24.0	23.0	48.8		
	2. Öğretmen	f	184	33	48	146	174	160	745		
		%	24.7	4.4	6.4	19.6	23.4	21.5	51.2		
Toplam		f	321	80	95	291	344	323	1454		
		%	22.1	5.5	6.5	20.0	23.7	22.2	100.00		
<b>M18.</b> Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Yönetici	f	143	73	45	144	160	136	701	17.86	.00
		%	20.40	10.40	6.40	20.50	22.80	19.40	48.40		
	2. Öğretmen	f	194	40	48	159	153	152	746		
		%	26.00	5.40	6.40	21.30	20.50	20.40	51.60		
Toplam		f	337	113	93	303	313	288	1447		
		%	23.30	7.80	6.40	20.90	21.60	19.90	100.00		
<b>M19.</b> Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması”	1. Yönetici	f	144	57	40	165	138	167	711	11.36	.04
		%	20.30	8.00	5.60	23.20	19.40	23.50	48.90		
	2. Öğretmen	f	188	41	49	149	160	157	744		
		%	25.30	5.50	6.60	20.00	21.50	21.10	51.10		
Toplam		f	332	98	89	314	298	324	1455		
		%	22.80	6.70	6.10	21.60	20.50	22.30	100.00		
<b>M20.</b> Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalarına katılımının sağlanması	1. Yönetici	f	147	55	28	159	156	160	705	17.40	.00
		%	20.90	7.80	4.00	22.60	22.10	22.70	49.00		
	2. Öğretmen	f	205	41	44	131	160	154	735		
		%	27.90	5.60	6.00	17.80	21.80	21.00	51.00		
Toplam		f	352	96	72	290	316	314	1440		
		%	24.40	6.70	5.00	20.10	21.90	21.80	100.00		

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” [ $\chi^2(3)=3.93$ ,  $p>.05$ ], “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [ $\chi^2(3) 8.53$ ,  $p>.05$ ].

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 18. maddesi olan “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=17.86$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 22.8 ile birinci sırada etkinliklere ait verilere göre, ikinci sırada ise % 20.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 20.4 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 19.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, beşinci sırada % 10.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 6.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 26 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 21.3 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 20.5 ile etkinliklere ait verilere göre, dördüncü sırada % 20.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, beşinci sırada % 6.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde yöneticiler ilk sırada etkinliklere ait verilere göre, öğretmenler ise ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 19. maddesi olan “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=11.36$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 23.5 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 23.2 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 20.3 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, dördüncü sırada % 19.4 ile etkinliklere ait verilere göre, beşinci sırada % 8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 25.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 21.5 ile etkinliklere ait verilere göre,

üçüncü sırada % 21.1 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 20 ile öğrenci davranış gelişimine göre, beşinci sırada % 6.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmenler ise ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun 20. maddesi olan “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde “nasıl hesap verilmeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=17.40$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 22.7 ile birinci sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, ikinci sırada ise % 22.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 22.1 ile etkinliklere ait verilere göre, dördüncü sırada % 20.9 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, beşinci sırada % 7.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 27.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 21.8 ile etkinliklere ait verilere göre, üçüncü sırada % 21 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 17.8 ile öğrenci davranış gelişimine göre, beşinci sırada % 6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmenler ise ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul geliştirme boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 55’de verilmiştir.

Çizelge 55. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul Geliştirme Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	P	
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Okul Gelişim Verilerine Göre	Sağlanan Kendini Geliştirme İmkanlarına Göre				
<b>M21.</b> Öğrenci başarımlarını ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1.Yönetici	f	208	86	77	77	134	<b>124</b>	706	19.33	.00
		%	29.50	12.20	10.90	10.90	19.00	<b>17.60</b>	48.50		
	2.Öğretmen	f	266	49	99	86	128	122	750		
		%	35.50	6.50	13.20	11.50	17.10	16.30	51.50		
	Toplam	f	474	135	176	163	262	246	1456		
		%	32.60	9.30	12.10	11.20	18.00	16.90	100.00		
<b>M22.</b> Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Yönetici	f	470	95	79	68	136	119	711	13.10	.02
		%	30.10	13.40	11.10	9.60	19.10	16.70	48.80		
	2.Öğretmen	f	256	65	103	80	126	116	746		
		%	34.30	8.70	13.80	10.70	16.90	15.50	51.20		
	Toplam	f	470	160	182	148	262	235	1457		
		%	32.30	11.00	12.50	10.20	18.00	16.10	100.00		
<b>M23.</b> Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Yönetici	f	190	71	78	62	172	134	707	16.70	.00
		%	26.90	10.00	11.00	8.80	24.30	19.00	48.70		
	2.Öğretmen	f	248	67	97	79	155	100	746		
		%	33.20	9.00	13.00	10.60	20.80	13.40	51.30		
	Toplam	f	438	138	175	141	327	234	1453		
		%	30.10	9.50	12.00	9.70	22.50	16.10	100.00		
<b>M24.</b> Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Yönetici	f	189	67	78	97	147	127	705	14.15	.01
		%	26.80	9.50	11.10	13.80	20.90	18.00	48.60		
	2.Öğretmen	f	255	71	92	80	144	103	745		
		%	34.20	9.50	12.30	10.70	19.30	13.80	51.40		
	Toplam	f	444	138	170	177	291	230	1450		
		%	30.60	9.50	11.70	12.20	20.10	15.90	100.00		
<b>M25.</b> Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Yönetici	f	200	70	78	68	149	136	701	10.0	.07
		%	28.5	10.0	11.1	9.7	21.3	19.4	48.4		
	2.Öğretmen	f	254	67	98	76	135	116	746		
		%	34.0	9.0	13.1	10.2	18.1	15.5	51.6		
	Toplam	f	454	137	176	144	284	252	1447		
		%	31.4	9.5	12.2	10.0	19.6	17.4	100.00		
<b>M26.</b> Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Yönetici	f	199	72	73	80	144	138	706	9.63	.08
		%	28.2	10.2	10.3	11.3	20.4	19.5	48.6		
	2.Öğretmen	f	249	74	95	75	137	116	746		
		%	33.4	9.9	12.7	10.1	18.4	15.5	51.4		
	Toplam	f	448	146	168	155	281	254	1452		
		%	30.9	10.1	11.6	10.7	19.4	17.5	100.00		

Okul geliştirme alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeler şunlardır: “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” [ $\chi^2=(3)10.0$ ,  $p>.05$ ], “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” [ $\chi^2=(3) 9.63$ ,  $p>.05$ ].

Okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesi olan “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=19.33$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 29.5 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 19 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 17.6 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 12.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci sırada % 10.9 ile öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 10.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.5 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 17.1 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 16.3 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 13.2 ile öğrenci davranış gelişimine geçişe göre, beşinci sırada % 11.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesi olan “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=13.10$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 30.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 19.1 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 16.7 ile sağlanan kendini

geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 13.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci sırada % 11.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 9.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 34.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 16.9 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 15.5 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 13.8 ile öğrenci davranış gelişimine geçişe göre, beşinci sırada % 10.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 8.7 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesi olan “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=16.70$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 26.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 24.3 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 19 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 11 ile öğrenci davranış gelişimine geçişe göre, beşinci sırada % 10 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 8.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 33.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 20.8 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 13.4 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 13 ile öğrenci davranış gelişimine geçişe göre, beşinci sırada % 10.6 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=14.15, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 26.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 20.9 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 18 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 13.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci sırada % 11.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, altıncı ve son sırada ise % 9.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 34.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 19.3 ile okul gelişim verilerine göre, üçüncü sırada % 13.8 ile sağlanan kendini geliştirme imkanlarına göre, dördüncü sırada % 12.3 ile öğrenci davranış gelişimine geçişe göre, beşinci sırada % 10.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 9.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre ise “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Testler; okulun başarısı dışında, öğrencilerin gelişim durumları, standartlar ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına gereksinimleri olup olmadığı hakkında da bilgi verirler. Bu okul hesap verebilirlik sisteminin de gelişmesi anlamına gelebilir (Barton, 2001).

### **Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Okul iklimi boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 56’da verilmiştir.



Çizelge 56. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Nasıl Hesap Verilmeli						Toplam	$\chi^2$	p
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmene göre				
M27.Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Yönetici	f 259 % 35.60	83 11.40	62 8.50	154 21.20	170 23.40	728 48.20	25.66	.00	
	2.Öğretmen	f 291 % 37.30	38 4.90	57 7.30	207 26.50	188 24.10	781 51.80			
	Toplam	f 550 % 36.40	121 8.00	119 7.90	361 23.90	358 23.70	1509 100.00			
M28.Değişime açık olmada	1. Yönetici	f 221 % 30.40	69 9.50	63 8.70	183 25.10	192 26.40	728 48.20	17.08	.00	
	2.Öğretmen	f 258 % 33.00	36 4.60	80 10.20	221 28.30	186 23.80	781 51.80			
	Toplam	f 479 % 31.70	105 7.00	143 9.50	404 26.80	378 25.00	1509 100.00			
M29.Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Yönetici	f 219 % 30.1	61 8.4	69 9.5	191 26.2	188 25.8	728 48.2	4.437	.35	
	2.Öğretmen	f 251 % 32.1	45 5.8	77 9.9	212 27.1	196 25.1	781 51.8			
	Toplam	f 470 % 31.1	106 7.0	146 9.7	403 26.7	384 25.4	1509 100.00			
M30.Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Yönetici	f 209 % 28.7	82 11.3	70 9.6	196 26.9	171 23.5	728 48.2	9.19	.06	
	2.Öğretmen	f 254 % 32.5	58 7.4	65 8.3	227 29.1	177 22.7	781 51.8			
	Toplam	f 463 % 30.7	140 9.3	135 8.9	423 28.0	348 23.1	1509 100.00			
M31.Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Yönetici	f 197 % 27.10	80 11.00	79 10.90	188 25.80	184 25.30	728 48.20	23.87	.00	
	2.Öğretmen	f 265 % 33.90	42 5.40	90 11.50	218 27.90	166 21.30	781 51.80			
	Toplam	f 462 % 30.60	122 8.10	169 11.20	406 26.90	350 23.20	1509 100.00			
M32.Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında”	1. Yönetici	f 198 % 27.80	74 10.40	62 8.70	182 25.60	196 27.50	712 48.80	12.07	.02	
	2.Öğretmen	f 247 % 33.10	49 6.60	73 9.80	199 26.60	179 24.00	747 51.20			
	Toplam	f 445 % 30.50	123 8.40	135 9.30	381 26.10	375 25.70	1459 100.00			
M33.Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f 203 % 28.90	70 10.00	49 7.00	216 30.70	165 23.50	703 48.70	22.79	.00	
	2.Öğretmen	f 266 % 35.90	34 4.60	55 7.40	197 26.60	189 25.50	741 51.30			
	Toplam	f 469 % 32.50	104 7.20	104 7.20	413 28.60	354 24.50	1444 100.00			
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Yönetici	f 200 % 28.7	69 9.9	47 6.7	199 28.5	196 27.5	712 100.00	12.07	.01	
	2.Öğretmen	f 266 % 35.8	46 6.2	65 8.7	185 24.9	179 24.0	747 51.2			
	Toplam	f 466 % 32.3	115 8.0	112 7.8	384 26.6	375 25.7	1459 100.00			

Okul iklimi alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeler şunlardır: “Güvenli bir ortam sağlanmasında” [ $\chi^2(4)=4.43, p>.05$ ], Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” [ $\chi^2(4)=9.19, p>.05$ ].

Okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=25.66, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 35.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 23.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 21.2 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 11.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 8.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 37.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 26.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 24.1 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 7.3 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 4.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğrenci başarısına odaklanan bir kültürde şiddet olayları azalabilir. Öğretmenlerin öğrencilerini desteklediği, öğrenci başarısına odaklanan bir kültürün hedeflendiği, olumlu arkadaş ilişkilerinin olduğu ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri olumlu ilişkilerin bulunduğu bir okul ikliminde öğrencilerin şiddet yanlısı zorbalık içeren davranışlarının azaldığı Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur.

Okul iklimi alt boyutunun 28. maddesi olan “Değişime açık olmada” ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin “nasıl” hesap verilmeli?

Sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=17.08, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 30.4 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 26.4 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 25.1 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 9.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 8.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 33 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 28.3 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 23.8 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 10.2 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 4.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Değişime açık olmada” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=23.87, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 27.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 25.8 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 25.3 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 11 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 10.9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 33.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 27.9 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 21.3 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 11.5 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 5.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 32. maddesi olan “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=12.07$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 27.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 27.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, üçüncü sırada % 25.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 10.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 8.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 33.1 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 26.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 24 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 9.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 33. maddesi olan “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=22.79$ ,  $p<.05$ ]. Yöneticiler, % 30.7 ile birinci sırada öğrenci davranış gelişimine göre, ikinci sırada ise % 28.9 ile bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, üçüncü sırada % 23.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 10 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 26.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 25.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 7.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve

disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 4.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” maddesinde yöneticiler ilk sırada öğrenci davranış gelişimine göre, öğretmenler ise bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(4)=12.07, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 28.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 28.5 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 27.5 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 9.9 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci ve son sırada ise % 6.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 35.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 24.9 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 24.0 ile öğrenci, aile ve öğretmen görüşlerine göre, dördüncü sırada % 8.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, beşinci ve son sırada ise % 6.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” maddesinde yöneticiler ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### **Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu**

Ailelerle İlişkiler boyutundaki maddelere ilişkin “Nasıl hesap verilmeli?” sorusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 57’de verilmiştir.

Çizelge 57. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutunda” Maddelere İlişkin “Nasıl Hesap Verilmeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Görev Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Nitelik	Nasıl Hesap Verilmeli					Ailelerin Görüşlerine Göre	Aile İletişim Yöntemlerine Göre	Toplam	$\chi^2$	p
		Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Ust öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre						
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1.Yönetici	f %	239 34.00	64 9.10	40 5.70	147 20.90	87 12.40	126 17.90	703 48.50	19.97	.00
	2.Öğretmen	f %	253 33.90	31 4.20	67 9.00	173 23.20	96 12.90	126 16.90	746 51.50		
	Toplam	f %	492 34.00	95 6.60	107 7.40	320 22.10	183 12.60	252 17.40	1449 100.00		
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	206 29.2	85 12.0	54 7.6	141 20.0	80 11.3	140 19.8	706 48.7	10.44	.06
	2.Öğretmen	f %	214 28.8	57 7.7	70 9.4	142 19.1	101 13.6	159 21.4	743 51.3		
	Toplam	f %	420 29.0	142 9.8	124 8.6	283 19.5	181 12.5	299 20.6	1449 100.00		
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	185 26.20	88 12.50	49 7.00	138 19.60	86 12.20	159 22.60	705 48.70	18.39	.00
	2.Öğretmen	f %	184 24.70	54 7.30	80 10.80	151 20.30	111 14.90	164 22.00	744 51.30		
	Toplam	f %	369 25.50	142 9.80	129 8.90	289 19.90	197 13.60	323 22.30	1449 100.00		
M38. Odevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	199 28.2	76 10.8	44 6.2	151 21.4	92 13.0	144 20.4	706 48.7	9.28	.09
	2.Öğretmen	f %	215 28.9	49 6.6	60 8.1	165 22.2	101 13.6	153 20.6	743 51.3		
	Toplam	f %	414 28.6	125 8.6	104 7.2	316 21.8	193 13.3	297 20.5	1449 1000		
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	226 31.80	94 13.20	48 6.80	132 18.60	82 11.50	129 18.10	711 48.80	22.87	.00
	2.Öğretmen	f %	231 31.00	48 6.80	70 9.40	147 19.70	88 11.80	161 21.60	745 51.20		
	Toplam	f %	457 31.40	142 9.80	118 8.10	279 19.20	170 11.70	290 19.90	1456 100.00		
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Yönetici	f %	228 32.20	81 11.40	34 4.80	133 18.80	100 14.10	132 18.60	708 48.70	22.48	.00
	2.Öğretmen	f %	213 28.60	48 6.40	54 7.20	147 19.70	97 13.00	186 25.00	745 51.30		
	Toplam	f %	441 30.40	129 8.90	88 6.10	280 19.30	197 13.60	318 21.90	1453 100.00		
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Yönetici	f %	214 30.20	88 12.40	37 5.20	130 18.40	97 13.70	142 20.10	708 48.90	16.48	.01
	2.Öğretmen	f %	202 27.30	56 7.60	52 7.00	145 19.60	98 13.20	188 25.40	741 51.10		
	Toplam	f %	416 28.70	144 9.90	89 6.10	275 19.00	195 19.00	330 22.80	1449 100.00		

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların görev türüne göre farklılık göstermeyen maddeler şunlardır:“Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesi” [ $\chi^2(4) 10.44, p>.05$ ], “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [ $\chi^2(4) 9.28, p>.05$ ].

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 35. maddesi olan “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=19.97, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 34 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 20.9 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 17.9 ile aile iletişim yöntemlerine göre, dördüncü sırada % 12.4 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 9.1 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 33.9 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 23.2 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 16.9 ile aile iletişim yöntemlerine göre, dördüncü sırada % 12.9 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 9 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 4.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 37. maddesi olan “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=18.39, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 26.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 22.6 ile aile iletişim yöntemlerine göre, üçüncü sırada % 19.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada %

12.5 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci sırada % 12.2 ile ailelerin görüşlerine göre, altıncı ve son sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 24.7 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 22 ile öğrenci aile iletişim yöntemlerine göre, üçüncü sırada % 20.3 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 14.9 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 10.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 7.3 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 39. maddesi olan “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=22.87, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 31.8 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 18.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 18.1 ile aile iletişim yöntemlerine göre, dördüncü sırada % 13.2 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, beşinci sırada % 11.5 ile ailelerin görüşlerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 31 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 21.6 ile aile iletişim yöntemlerine göre, üçüncü sırada % 19.7 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 11.8 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 9.4 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.8 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.



Sınavlarda başarı, olumlu okul iklimi ile mümkün olabilir. Olumlu okul iklimi geliştirmek için eğitime velinin katılması gerekebilir. Turan, Bozkurt ve Polat (2010) tarafından 10 sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda velilerin evine yapılan ziyaretlerin, velilerin kendini önemli görme, okula ve öğretmene karşı olumlu tavır alma, eğitim ve öğretim sürecine katılım duygularını geliştirmede olumlu olduğu belirtilmiştir.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesi olan “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=22.48, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 32.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 18.8 ile öğrenci davranış gelişimine göre, üçüncü sırada % 18.6 ile aile iletişim yöntemlerine göre, dördüncü sırada % 14.1 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 11.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 4.8 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 28.6 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 25 ile aile iletişim yöntemlerine göre, üçüncü sırada % 19.7 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 13 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 7.2 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre, altıncı ve son sırada ise % 6.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ailelerle ilişkiler alt boyutunun 41. maddesi olan “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” “nasıl” hesap verilmeli? sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında görev türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $\chi^2(5)=16.48, p<.05$ ]. Yöneticiler, % 30.2 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 20.1 ile aile iletişim yöntemlerine

göre, üçüncü sırada % 18.4 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 13.7 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 12.4 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 5.2 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 27.3 ile birinci sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise % 25.4 ile aile iletişim yöntemlerine göre, üçüncü sırada % 19.6 ile öğrenci davranış gelişimine göre, dördüncü sırada % 13.2 ile ailelerin görüşlerine göre, beşinci sırada % 7.6 ile üst öğretim kurumuna geçişe göre, altıncı ve son sırada ise % 7 ile öğrenci devamsızlık, terk ve disiplin verilerine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ise “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” maddesinde yönetici ve öğretmenler ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre hesap verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Modele ilişkin bulgular topluca Ek Çizelge 1’de görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

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

#### Sonuçlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında verilebilir.

#### Okul Türü Değişkenine Göre

Okul türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Kim Hesap Vermeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler hesap vermelidir.
2. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
3. “Okul toplumunda farklıklara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
4. “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
5. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
6. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
7. “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.

8. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
9. “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
10. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
11. “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
12. “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
13. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.

Okul türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Kime Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
2. “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
3. “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
4. “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
5. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
6. “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.

7. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
8. “Öğrenci başarımları verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
9. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
10. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
11. “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
12. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
13. “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
14. “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiye hesap verilmelidir.
15. “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ilköğretim okullarında yöneticiye özel ilköğretim okullarında aile ve öğrenciye hesap verilmelidir.

“Neden Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
2. “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
3. “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

4. “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
5. “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
6. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
7. “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
8. “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
9. “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
10. “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
11. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
12. “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
13. “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
14. “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

15. “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
16. “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
17. “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
18. “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
19. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında duyarlılık gereği hesap verilmelidir.
20. “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” kamu ilköğretim okullarında yasal zorunluluktan; özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
21. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
22. “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
23. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” kamu ilköğretim okullarında yasal zorunluluktan; özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
24. “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
25. “Değişime açık olmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
26. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ilköğretim okullarında yasal zorunluluktan; özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

27. “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
28. “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
29. “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
30. “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
31. “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
32. “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
33. “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
34. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
35. “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde kamu ilköğretim okullarında yasal zorunluluktan; özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

“Nasıl Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.  
Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.



2. "Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
3. "Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi" maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
4. "Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme" maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
5. "Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi" maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
6. "Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi" maddesinde kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
7. "Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması" maddesinde kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
8. "Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi" maddesinde kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
9. "Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi" maddesinde kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
10. "Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması" maddesinde

kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.

11. “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde kamu ilköğretim okullarında öğrenci, aile, öğretmen görüşlerine göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
12. “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında etkinliklere göre hesap verilmelidir.
13. “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında etkinliklere göre hesap verilmelidir.
14. “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
15. “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında etkinliklere göre hesap verilmelidir.
16. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında etkinliklere göre hesap verilmelidir.
17. “Öğrenci başarımlarını öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
18. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.

19. "Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada" kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
20. "Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada" kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
21. "Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında" kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
22. "Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında" kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
23. "Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında" kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.
24. "Değişime açık olmada" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
25. "Güvenli bir ortam sağlanmasında" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
26. "Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
27. "Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
28. "Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında" kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.

29. “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
30. “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
31. “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre hesap verilmelidir.

### **Görev Türü Değişkenine Göre Sonuçlar**

Görev türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Kim Hesap Vermeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
2. “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” yöneticilere göre öğretmenler; öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
3. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” yönetici ve öğretmenlere göre öğretmenler hesap vermelidir.
4. “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirilmede kullanmada” yönetici ve öğretmenlere göre öğretmenler hesap vermelidir.
5. “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
6. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
7. “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.

8. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
9. “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
10. “Değişime açık olmada” yöneticiler ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
11. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
12. “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.
13. “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiler hesap vermelidir.

Görev türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Kime Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
2. “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
3. “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
4. “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
5. “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
6. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
7. “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.

8. “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
9. “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
10. “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
11. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
12. “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
13. “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
14. “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
15. “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
16. “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
17. “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
18. “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
19. “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.

20. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
21. “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
22. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
23. “Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
24. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
25. “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
26. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
27. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
28. “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
29. “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
30. “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
31. “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre yöneticiye hesap verilmelidir.
32. “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticilere göre aile ve öğrenciyeye; öğretmenlere göre yöneticilere hesap verilmelidir.
33. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” yöneticilere göre aile ve öğrenciyeye öğretmenlere göre yöneticilere hesap verilmelidir.

34. “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticilere göre aile ve öğrenciye; öğretmenlere göre yöneticilere hesap verilmelidir.

Görev türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Neden Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
2. “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde“ yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
3. “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
4. “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
5. “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
6. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
7. “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
8. “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
9. “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.



10. “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
11. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
12. “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
13. “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
14. “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
15. “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
16. “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” maddesinde yöneticilere göre mesleki etik gereği; öğretmenlere göre duyarlılık gereği hesap verilmelidir.
17. “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
18. “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” maddesinde yöneticilere göre mesleki etik gereği; öğretmenlere göre duyarlılık gereği hesap verilmelidir.
19. “Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
20. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
21. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

22. "Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
23. "Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
24. "Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
25. "Değişime açık olmada" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
26. "Güvenli bir ortam sağlanmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
27. "Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede" yöneticiler ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
28. "Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
29. "Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
30. "Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
31. "Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
32. "Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
33. "Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
34. "Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde" yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.

35. “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre mesleki etik gereği hesap verilmelidir.
36. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” yöneticilere göre mesleki etik gereği; öğretmenlere göre duyarlılık gereği hesap verilmelidir.
37. “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticilere göre mesleki etik gereği; öğretmenlere göre duyarlılık gereği hesap verilmelidir.

Görev türü değişkenine göre elde edilen sonuçlardan “Nasıl Hesap Verilmeli Sorusuna” ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre;

1. “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” yönetici ve öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmelidir.
2. “Bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı ve niteliğinde” yöneticiler göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla; öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
3. “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” yöneticiler göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla; öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
4. “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde” yöneticiler göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla; öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
5. “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” yönetici ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
6. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde” yöneticilere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla; öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.

7. "Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında" yönetici ve öğretmenlere göre öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
8. "Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesinin sağlanmasında" yöneticilere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
9. "Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanması" yöneticilere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
10. "Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması" maddesinde yöneticilere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
11. "Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi" maddesinde yöneticilere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
12. "Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi" maddesinde yöneticilere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
13. "Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması" maddesinde yöneticiler göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre ise öğrenci davranış gelişimiyle hesap verilmelidir.
14. "Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması" maddesinde yöneticilere ve öğretmenlere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle hesap verilmelidir.
15. "Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi" maddesinde yönetici ve öğretmenlere göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle hesap verilmelidir.

16. "Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması" maddesinde yöneticiler göre etkinliklere ait verilerle; öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
17. "Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması" maddesinde yöneticiler göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
18. "Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması" maddesinde yöneticiler göre öğrenci, aile ve öğretmen görüşleriyle; öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
19. "Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
20. "Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
21. "Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
22. "Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
23. "Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
24. "Değişime açık olmada" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
25. "Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
26. "Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında" yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
27. "Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde" yöneticiler göre öğrenci davranış gelişimiyle; öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.

28. “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
29. “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
30. “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
31. “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
32. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.
33. “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” yöneticiler ve öğretmenlere göre bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarıyla hesap verilmelidir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Hesap verebilirliğin uygulamaya yansıtılabilmesi için yasal metinlerde, dolaylı olarak değil açık olarak hesap verebilirlik ismi ve aşamaları ile belirtilmelidir.
2. Ailelere hesap verebilirlik anlayışının özel okullarda ve kamu okullarında ilk sıralarda yer almaması Türkiye’de uygulanan hesap verebilirliğin piyasa hesap verebilirlik modeline dönüşmediği anlamına gelse de hesap verebilirlik halkalarından birinin eksik olduğu anlamına gelebilir. Bu nedenle hesap verebilirlik eğitimde işlevsel bir süreç haline getirilmelidir
3. Araştırma sonuçlarına göre hem özel ilköğretim okullarında hem de kamu ilköğretim okulların da hesap verebilirlik stratejisi bir döngüden çok aşağıdan yukarıya yöneticiye doğru bir piramit şeklindedir. Velilere hesap verme olgusu sadece öğrenci ile ilgili

olan işlerde düşünülmediği diğer okulla ilgili konularda veliye hesap verme düşünülmediği ortaya konulmuştur. Yöneticiler okulda; öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar tarafından hesap verilen kişi olmanın yanı sıra aynı zamanda yöneticinin hesap vermesi gerektiğini belirten yasal metinlerin okulda görülebilecek yerlerde asılması zorunlu hale getirilmelidir.

4. Yöneticilerin ve öğretmenlerin hesap verebilirliği için açık bir şekilde ödüller ve cezalar konulmalıdır.
5. Veliler ve öğrenciler de eğitimde hesap verebilirlik sürecine alınmalı. Aile ve öğrencinin de hesap verebilirliği için ayrıca uygulamalar ve yönetmelikler çıkarılmalıdır. Öğrencinin başarısızlığı konusunda veli de öğretmen ve yönetici ile birlikte hesap verebilmelidir.
6. Sivil toplumla işbirliğine gidilmelidir. Bu amaçla okul için dış paydaşlar belirlenmeli ve bunların okulun iç paydaşları ile birlikte işbirliği içerisinde çalışması sağlanmalıdır.
7. Hesap verebilirlik ruhunun yayılması için özellikle hesap verebilirlik mekanizmalarının tanıtılması ve bu amaçla hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.
8. Hesap verebilir bireyler yetiştirmek için hesap verebilirlik; eğitim programlarında içerik ve davranış standardı olarak yerini almalıdır.
9. Hem kamu, hem de özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ve yöneticilerin aileye hesap verebilir olması için belirli aralıklarla öğrenciler ve aileler tarafından değerlendirilmelidir.
10. Öğretmen ve yöneticiler sınavların olması gerektiğini belirtmişlerdir. İlköğretimde hesap verebilirlik ve öğrenci başarısını belirlemek için (kazanım, performans, standart) değerlendirme sınavları olmalıdır. Bu sınavların öğrencilere stres kaynağı olmaması için notla değerlendirme yapılmamalıdır. Sadece, öğrencilerin kazanımları kazanma oranları gösterilmelidir. Sınavlar, öğretmen, yönetici ve okul hesap verebilirliği için bir araç olmalıdır.
11. Okul hesap verebilirliğinde öğrenci davranış gelişimi yolu ile hesap verilmesinde okul rehberlik servisleri ve profesyonel kişi ve örgütlerden yardım alınmalıdır.

12. Okullar devlet denetimleri dışında bağımsız örgütler tarafından da denetlenmeli bu denetimler belli aralıklarla sürekli hale getirilmelidir.
13. Hesap verebilirliğin gelişmesi için her okul internet üzerinden erişilebilecek; başarı durumunu, öğretmenlerin sayısını, kişisel bilgileri, okul güvenliği, öğrenci terk ve devamsızlığı, yapılan sosyal sorumluluk faaliyetlerini, okulundaki kaynaştırma öğrencileri sayısı, engelli öğrenci sayısı, ekonomik seviyesi kötü ve iyi olanların sayısını ve başarılı olan öğrenci sayısını gösterir linklerin hazırlanması zorunlu hale getirilmelidir.
14. Okulların internet ortamında yıllara göre başarı durumlarını gösteren linkler hazırlanmalıdır.
15. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler için ayrı ayrı hesap verebilirlik ölçme araçları geliştirilmeli. Bu ölçme araçları internet ortamında doldurulması zorunlu hale getirilmeli, değerlendirilmeli okullara geri bildirim verilmelidir.
16. Kamu ilköğretim okullarında sosyal sorumluluk alt boyutunda sınavlara göre hesap verilmesi sonucunun çıkması bu ilköğretim okullarında sosyal sorumluluk çalışmalarının bilinmediği ya da yapılmadığı anlamına gelebilir. Bu nedenle kamu ilköğretim okullarında sosyal sorumluluk adı altında etkinlikler düzenlenmesi zorunlu hale getirilmelidir.
17. Sosyal adaletin sağlanması için devlet, kamu ilköğretim okullarına para yardımı yapmalıdır. Çünkü sosyo-ekonomik seviyesi yüksek velilerin çocuklarının devam ettikleri okulların kaynakları diğer okullara göre daha yüksektir. Aradaki farkı kapatmak sosyal bir devlet olmanın gereğidir.
18. Hesap verebilirlik uygulamaları için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalar tasarlanmalıdır.
19. Hesap verebilirliğin içerisinde velinin yer aldığı araştırmalar yapılmalıdır.
20. Ortaöğretim kurumları ile özel eğitim kurumları için de hesap verebilirlik çalışmaları yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- AccountAbility1000 (1999). *The Institute of Social and Ethical Accountability*.  
www.accountability.org.uk. Erişim Tarihi: 02.12.05
- Ada, Ş. Ayık, A. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, www1.gantep.edu.tr/~sosbil/journal/index.php/sbd/article/download/./106. Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Adams, J. E. ve Hill, P. T. (2006). Educational Accountability in Regulated Market. *Peabody Journal of Education*. 81 (1), 217- 235. Erişim Tarihi. 27 Nisan 2007
- Ahearn, M., E. (2000). *Educational Accountability: A Synthesis Of The Literature And Review Of A Balanced Model Of Accountability*.  
http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED439573.pdf
- Alsbury, T.L; Whitaker, K.S. (2007). Superintendent Perspectives and Practice of Accountability, Democratic Voice and Social Justice. *Journal of Educational Administration*. Vol. 45 No. 2 p.154-174
- Akcakaya, M; Yücel, N. (2009). Küreselleşme Sürecinde Ulus Devletin Dönüşümü ve Çok Aktörlü Yönetim Tartışmaları. <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>, Erişim Tarihi: 30.10.2010
- Aksu, H.; Tıǧlı, E. (2009). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi, <http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/2007.3.34.88.pdf> Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde Küresel İmkanlar Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Cilt. 2, Sayı.1,
- Antes, R. L. Nardini, M. L. (1994). Another View of School Reform. *Counseling and Values*, Cilt 38, Sayı 3
- Andrzejewski, J. (2005). The Social Justice, Peace, and Environmental Education Standarts Project. *Multicultural Perspective* 7 (1), 8-16. Copyright 2005 by Lawrence Earlbaum Associates, Inc
- Anderson, J:A: (2005). Accountability in Education. International Academy of Education, www.Smec.Curtin.edu.Auiaae.  
[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Anderson\\_web.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Anderson_web.pdf)

- Anderson, L. W. (2009). Upper Elementary Grades Bear the Brunt of Accountability Educators Claim that Accountability Forces them to Narrow the Curriculum. But a Comparison of Teachers' Schedules Before and After NCLB Shows that, February 2009 415, *Phi Delta Kappan*,
- Applebaum, B. (2003). Social Justice, Democratic Education and The Silencing Of Words that Wounda. *Journal Of Moral Education*. Vol. 32, No. 2 Carfax Publishing
- Apple, M. (2002). Küresel Tehlikeler: Eğitimdeki Eşitsizlikler ve Neo Liberal Politikaların Bir Mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Cilt. 2, Sayı.1,
- Argüden, Y. (2006). *Gönüllü Kuruluşların Yönetimi*. Arge Danışmanlık Yayınları. No: 08, ISBN: 975-93641-7-4, 1. Basım Kasım 2006, Erişim Tarihi: 6 Ocak 2010, [Http/ 402e1da9-d782-487c-b54e-e6a00cb83e39.pdf](http://402e1da9-d782-487c-b54e-e6a00cb83e39.pdf).
- Argüden, Y. (2008). Küreselleşmeyi Yönetebilmek Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Önce Kalite* sayı: 121, Nisan Sayısı
- Armstrong, J. (2002a). *What is an Accountability Model* . [www.ecs.org](http://www.ecs.org). Erişim Tarihi: 02.12.05
- Armstrong, J. (2002b). "Next Generation Accountability Models: Principles from inter views. [www.ecs.org](http://www.ecs.org). Erişim Tarihi: 02.12.05
- Arsoy, A. (2008). Kurumsal Şeffaflık ve Muhasebe Standartları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi* (C.X ,S II, 2008), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Arslan, H. ; Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi*, <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/82.pdf>, Erişim Tarihi : 03.10.2010
- Aydemir, B. (2005). Stratejik Yönetim ve Bütçe. 20. *Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma*. Pamukkale Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü (Yayın No: 1, Erişim Tarihi: 12.08.2010
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Babaoğlan, E. ; Yılmaz, Ő. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt18, [http://www.kefdergi.com/pdf/18\\_2/18\\_2\\_1.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_1.pdf), Erişim tarihi. 19.10.2010
- Badavan, Y.; Özbaş, M. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken Ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim*. Cilt. 34. Sayı.154, Erişim tarihi. 03.10.2010, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/549/37>
- Balcı, A. (2008). Kamu Yönetiminde 'Hesap Verebilirlik' Anlayışı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar Tartışmalar Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımalar*. (Edt: A. Nohutçu, A. Balcı, B. Coşkun ve N. K. Öztürk). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Geliştirilmiş ikinci baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ballou, D. (2003). Certifying Accomplished Teachers: A Critical Look at the National Board for Professional Teaching Standarts. *Peabody Journal of Education*. 78(4). 201-209. Erişim Tarihi; 27 Nisan 2007.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim. Eğitim Hizmetleri LTD Şti.
- Başaran, İ. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Barton, P. E. (2001). Facing the Hard Facts In Education Reform: A Policy InformationPerspective. Policy Information Center. Eric. ED.460 166 [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED460166&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED460166](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED460166&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED460166), Erişim Tarihi: 1.11.2010
- Baş, H. (2005). Hesap Verme Sorumluluğu ve Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. 20. *Türkiye Maliye SempozyumuTürkiye'de Yeniden Mali Yapılanm*. Pamukkale üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi maliye bölümü(yayın no:1).Erişim Tarihi: 12.08.2010
- Baydar, T. (2004). *Yönetim Etiği Açısından İngiltere'deki Kamu Yönetimi Uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *H. O. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 85-94, Erişim Tarihi 12.05.2009.

- Bayram, A. (2005). Modern Etik ve Siyaset. *Etik Sempozyum 18- 19 Kasım 2005*. Sakarya Üniversitesi. [www.etiksempozyumu.sakarya.edu.tr](http://www.etiksempozyumu.sakarya.edu.tr), Erişim Tarihi: 01.07.2010.
- Beane, J. Apple, M. (2007). The Case for Democratic Schools. Edt ( Beane, James& Apple, Michael. *Democratic Schools Lessons in Powerful Education* Second Education, Heinemann Portsmouth
- Behn, R. (2003). *Demokratik Hesap Verme Sorumluluğu*. Çev: Paradigma Tercüme Ltd. Şti. (Orijinal eserin yayım tarihi. 2001), İstanbul: Arı Turizm ve Yayıncılık.
- Bilgiç, V. (2008). Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar Tartışmalar Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları*. (Edt: A. Nohutçu, A. Balcı, B. Coşkun ve N. K. Öztürk). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Blasi, G (2002). Five: Reforming Educational Accountability. *Ucla School of Public Affairs*. Universty of California, Los Angeles,
- Boyle, R. ( 2001). Governance and Accountability in the Irish Civil Service, İrlanda Kamu Yönetimi Araştırma Enstitü'nce hazırlanan makale, İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve Hesap Verme Sorumluluğu Çev: Sacit Yörüker, Ankara: Sayıştay Yayınları.
- Bovens, M. (2008). Two Concepts of Accountability, [www/http/www2.ku.edu/kupa/kettering/pdfs/Bovens.pdf](http://www2.ku.edu/kupa/kettering/pdfs/Bovens.pdf) Erişim Tarihi: 12.08.2010
- Bovens, M. (2005). Public Accountability. E. Ferlie. L, Lynne & C. Pollit (eds), *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford Universty Press, Erişim Tarihi: 12.07.2010.
- Bovens, M. ve Schillemans, T. (2008). The Challenge Of Multiple Accountability An Empirical Analysis. *Paper Prepared fort he Kettering Symoposium on Public Accountability*. Dayton, may 22-24 2008, Erişim Tarihi: 19.07.2010.
- Bovens, M. (2006). *Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework*, EUROGOV European Governance Papers No. C- 06-01, <http://www.connex-network.org/eurogov/pdf/egp-connex-C-06-01.pdf> Erişim Tarihi: 18 temmuz 2010.
- Bozgeyikli, H. ; Sarı, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Hakan%20SARI%20-%20Hasan%20BOZGEY%4%B0KL%4%B0/183-204.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Hakan%20SARI%20-%20Hasan%20BOZGEY%4%B0KL%4%B0/183-204.pdf), Erişim Tarihi : 03.10.2010.

- Bozkurt, Ö. , Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Bozkurt, G. (1996). İşletme Kültürü: Kavram, Tanımı ve Metodolojik Sorunlar. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (Edt: S. Tevrüz), Ankara: Türk Psikologları Derneği- Kalite Derneği.
- Bush, T. (1994). Accountabilty in Education. *The Principles Of Educational Management*. Edit(Bush, T. Burnham, J. W, Educational Management Devolopment Unit Universty of Leicester,
- Bursalioğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara. Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk Yükseköğretiminde Araştırma Eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çağlar, A. (2004). 21 Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Ayhan Halis), İstanbul: Dem Yayıncılık,
- Çalık, T.; Özbay, Y.; Erkan, S. ; Kurt, T. ; Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okullarında Okul İklimi Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/1.pdf>, Erişim Tarihi: 19.10.2010
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Sıyasal Kitapevi.
- Cendon, A. B. (2002). Accountability and Public Administration Concepts, Dimensions, Developments. [http://unpan.1. Un.org./intrdoc/groups/public/documents/unpann006506 . pdf](http://unpan.1.Un.org./intrdoc/groups/public/documents/unpann006506.pdf) Erişim Tarihi: 12.07.10.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet Kavramı*. (2.Baskı) Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, V. (2006). Eğitimde Moral Liderlik. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışı Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006. Eğitim Bir Sen Yayınları: Ankara, [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr). Erişim tarihi: 13.07.2010
- Çengel, Y. (2006). AB Sürecinde Eğitimin Modern Dünya Standartlarına Çıkarılması. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışı Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006, Eğitim Bir Sen Yayınları: Ankara, [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr). Erişim Tarihi: 13.07.2010
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*. 2 (1), 14-30, 2009 [www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr). Erişim Tarihi: 13.07.2010
- Çiftçi, Ö. ; Temizyürek, F.(2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.9 Erişim Tarihi: 03.10.2010.

- Cobb, D. C. (2002). *Performance-Based Accountability Systems for Public Education*. UNH Department of Education February 21, 2002 <http://www.state.vt.us/educ/actplan/apcover.htm>.
- Çoşkun, S. (2008). Kamu Yönetiminde Yönetişim Yaklaşımı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar Tartışmalar Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları*. (Edt: A. Nohutçu, A. Balcı, B. Coşkun ve N. K. Öztürk). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Crocco, A; Costigan, M. (2004). *Learning to Teach in an Age of Accountability*. Lawrence Earlbaum Associets, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Crawson, R. (2003). The Turbulent Policy Environment in Education : Implications for School Administration and Accountability. *Peabody Journal Of Education*. 78(4) 29-43.
- Cuban, L. (2004). Looking Through the Rearview Mirror at School Accountability. . (ed). Sirotnik, K. *Holding Accountability: What Ought To Matter İn Public Education* Colombia university: teachers College Press.
- Çubukcu, Z. ; Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 16, <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd16/sbd-16-09.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Datnow, A. ( 2004). Happy Marriage or Uneasy Alliance? The relationship Between Comprehensive School Reform and state Accountability Systems. *Journal Of Education For Students Placed At Risk* . 10 (1) 113-138
- Darling-Hammond, L. (2004). Standarts, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*. 106, 1047–1085, Erişim tarihi:
- DeMoss, K. (2003). Who's Accountable to the Constitution Thirty Years of Judicial Politics in State Education Finance Litigation. *Peabody Journal of Education*. 78, 44-65
- Dikbaş, Y. ;Hasırcı, Ö. (2007). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*.Cilt9,Sayı2.[http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF\\_9\\_2\\_2008\\_69\\_76.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_69_76.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Dinçer, B. ve Özasan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı <http://ekutup.dpt.gov.tr/bölgesel/gösterge/2004/ilçepdf>. Erişim Tarihi: 21.12.2005

- Docking, J. (1990). *Primary Schools and Parents*. Hodder&stoughton London
- Doherty, K. M.; Skinner, R.A. (2003). *Quality Counts 2003*. <http://www.edcounts.or/archive/sreports/qc03/templates/article.cfm@slug=17sos.h22.html>, Erişim Tarihi: 01.11.2010
- Drüke, H. (2007). Can E- Government Public Governance More Accountable ? Anwar Shah(Edt) *Public Sector Governance and Accountability Series: Performance Accountability and Combating Corruption, The World Bank*, Erişim Tarihi:05.07. 2010
- Dubnick, M ve Justice, J. (2004). Accounting for Accountability. *Prepared for delivery at the 2004 Annual Meeting the American Political Science Association*. Erişim Tarihi: 19.07.2010.
- Dubnick, M ve Frederickson, G. (2009). Accountable Agents: Federal Performance Measurement and Third – Party Government, The state Of Agents: A Special Issue. *JPART 20:İ 143-İ 159, Journal of Public Administration Research and Theory*. Erişim Tarihi: 08.08. 2010
- Dubnick, M. (2002). Seeking Salvation for Accountability. *Prepared for Delivery at the 2002 Annual Meeting Of The American Political Science Association*. August 29- September1, 2002, Boston, *The American Political Science Association*. Erişim Tarihi: 08.08.2010.
- Dubnick, M. (2006). Orders of Accountability. *Prepared of Political for Presentation at World Ethics and Integrity Forum Leadership. Ethics And Integrity İn Public Life 9-11 April 2006, Keble College, University of Oxford,UK,*
- Duke, D. , Grogan, M. ,Tucker, P. (2003). *Educational Leadership in an age of Accountabilty*. Edt( Daniel Duke). State University of New York Pres, Albany.
- Duke, D; Butin, ; Sofka, A., (2003). The Impact of Virginia’s Accountability plan on High School English Departmentants. *Educational Leadership in an age of Accountabilty*. Edt( Daniel Duke).State University of New York Pres, Albany.
- Durmuş, G. ; Demirtaş, H. (2009). Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, [http://efdergisi.omu.edu.tr/www/docs/Sayilar/28/28-10\(121-138\)EB%20115.pdf](http://efdergisi.omu.edu.tr/www/docs/Sayilar/28/28-10(121-138)EB%20115.pdf) Erişim Tarihi: 03.10.2010.
- Dye, K. (2007). Corruption and Fraud Detection by Supreme Audit Institutions. Anwar Shah(Edt) *Public Sector Governance and Accountability Series: Performance Accountability and Combating Corruption*. The World Bank. Erişim Tarihi: 05.07. 2010.

- Earley, P. (2005). Searching for the Common Good in Federal Policy. Edt Michelli nicholas and in David Lee Keiser. *Teacher Education For Democracy and social Justice*. Routledge Newyork And London.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability İn Practice : Mechanism For NGO's , *World Development* Vol.31.No. 5, 813-829, 2003 Elsevier Science Ltd. All rights rese Printed in Great Britiain, doi: 10.1016/S0305- 75X(03) 00014-7, Erişim Tarihi: 19.07.2010
- Englert, K. , Fries D., Martin Glenn, M. , & Douglas, B. (2007). Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal and Teacher Perceptions. *International journal of Education Policy & Leadership*. 2(4) Retrieved (DATE) From <http://www.ijepl.org>. Erişim Tarihi: 30. 04.2007.
- English, F. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. United States of America: Sage publications
- Erdem, A. ; Sarıtaş, E. (2007). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ örneği).[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Ali%20R%C4%B1za%20ERDEM%20%20Emel%20SARITA%C5%9E/SARITA%C5%9E,%20Emel%20vd.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ali%20R%C4%B1za%20ERDEM%20%20Emel%20SARITA%C5%9E/SARITA%C5%9E,%20Emel%20vd.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010.
- Erdem, A. ; Şimşek, N. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerin Eğitim Öğretime Katkı Sağlamada Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı. *Elementary Education Online*, 8 ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m8.doc, Erşim Tarihi: 03.10.2010
- ERG (2008). *Eğitimi İzleme Raporu 2007*. <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/EgitimIzlemeRaporu2007.pdf>, Erişim Tarihi : 03.10.2010
- Erkkıla, T. (2007). Governance and Accountability-a shift in conceptualisation. *PAQ Spring*. Erişim tarihi: 18.07.2010
- Ferrell, O.C, Fraedrich, J. (1994). *Business Ethics Ethical Decision Making And Cases:Second Edition*. Houghton Mifflin Company.
- Farrell,C.M. ;Law, J. (1999). The Accountability of School Governing Bodies. *Educational, Management & Administration* 0263-211X (199901) 27:1 5SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi)Copyright g1999 BEMAS Vol 27(1) 5–15; 006769
- Field, S., Kuczera, M. Pont , B. (2007). *Başarısızlığa Son Eğitimde Eşitlik İçin On Adım* (Çevirenler: Kamil Yıldırım, Fatih Taştan) OECD Yayınları.
- Fitz, J. (2003). The Politics of Accountability A Perspective from England and Wales. *Peabody Journal of Education*. 78(4), 230-241,



- Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*. Cilt. 35. sayı156. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/84/13>. Erişim Tarihi: 03.10.2010.
- Girmen,P. ; Anılan, H., Şentürk, İ., Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışları. *Sosyal Bilimleri Dergisi*. 15 <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd15/sbd-15-19.pdf>, Erişim Tarihi: 17.11.2010
- Goetz, A. ve Jenkins, R. (2002). Voice, Accountability and Human Development : The Emergence of a New Agenda, Human Development Report Office Occasional Pape. *United Nations Development Programme, Human Development Report 2002*. [www.http/ hdr.undp.org/en/reports/global/goetz-jenkins pdf](http://hdr.undp.org/en/reports/global/goetz-jenkins.pdf). Erişim Tarihi: 05.08.2010
- Gomez, L. ve Bryk, A. (2008). Reinventing a Research And Development Capacity. *The Future of Educational Entrepreneurship Possibilities for School Reform*. Edt, Frederick M. Hess, Harvard Education Press, Cambridge,
- Gong, B. (2002). Designing School Accountability Systems:*Towards AFramework And Process* Center for Assessment and ASR SCASSJanuary 2002
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkilliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı,1-2, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/967.pdf>, Erişim Tarihi: 31.10.2010
- Gökçe, T. A. (2006). *İş Yerinde Yıldırma: Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Danışman: Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı, Ankara
- Grogan, M. , Roland, P. (2003). A Study Of Successful Teachers Preparing High School Students For The Standarts Of Learning Tests In Virginia. *Educational Leadership in an age of Accountabilty*. Edt( Daniel Duke),State University of New York Pres, Albany
- Gümüşeli, İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*. 2/6, [ttp://www.agumuseli. com/ dokumanlar /makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf](http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf), Erişim Tarihi: 29.10.2010

- Gürsel, M. ; Sünbül, M. (2008). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sınıf Yönetim Profillerinin İncelenmesi, <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f5.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Hanley, S. ; Harriman, N. ; Kimball, W. (2002). Assessment and Standarts for Professional İmprovement. Edt. Griffin A Gary& Associates. *Rethinking Standarts Through Teacher Preparation Partnership*. State Universty of New york Press, Albany
- Hatipoğlu, Z. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Lebib Yankın Yayınları.
- Hesapcioğlu, M. (2004). Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul Ve İnsan Hakları. *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Edt: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan). İstanbul: DEM Yayınları.
- Hesapcioğlu, M. , Bakioğlu, A. , Baltacı, R. (2001). Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1/1, 143-160.
- Heim, M. (1996). Accountability in Education: A Primer for School Leaders HSLA Monograph. *Pasific Resources in Education and Learning*. Honolulu, Hawaii State Dept, of Education. ED. 444.267, Erişim Tarihi: 06.08.2010.
- Hopmann, T. ( 2008). No Child, No School, No State Left Behind; Schooling İn The Age Of Accountabilty. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 40, No. 4, 417-456. Taylor & Francis, Erişim tarihi; 09. 02. 2009
- Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı, *Kurumsal Eğitimbilim*. 3, [http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2010/cilt3/sayi1/c3s1\\_2.pdf](http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2010/cilt3/sayi1/c3s1_2.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Hoy, K. ; Miskel, C. (2010). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. Seventh Edition, Çeviri Edt: Selahattin Turan. Nobel Yayın Dağıtım
- Howard, S. (2006). No Child Left Behind: The Scenes Behind the Act. Edt; Poetter,T, WegwertJ; Haerr C, *No Child Left Behind And The İllusion of Reform*. University Press of America, İnc UK.
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, Volume 3, Number1, 2005
- Imazeki, J ; Reschovsky, A. (2005) Assessing The Use Of Econometric Analysis İn Estimating The Costs Of Meeting State Education Accountability Standarts: Lessons From Texas. *Peabody Journal Of Education*. 80(3)

- Iroff, M; Benhar, M; Martin, S. ( 2008). Educational Reform and The Child With Disabilities *What is Authenetic Educational Reform*, Edt Johnson, H& Salz, A, Taylor and Francis Group, Newyork And London.
- İlköğretim Kurumları Standartları Genelgesi (2009). *İlköğretim Genel Müdürlüğünün 18285 sayılı yazısı 83 sayılı Genelge*.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). *Resmi Gazete. Yayım Tarihi: 27.08.2003. Sayısı: 25212. Numarası: 222*.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). *Resmi Gazete. Yayım Tarihi: 12.01.1961. Sayısı: 222. Numarası: 10705*.
- İşcan, Ö. ; Karabey, C. (2007). Örgüt İklimi İle Yeniliğe Destek Algısı Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. <http://sbe.gantep.edu.tr>. Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Jeffrey, B. ; Woods, P. (1998). *Testing Teachers*. Taylor and Francis Group, London.
- Jennings, J. (2003). From The White House to The School House: Greater dmands and New Roles, Yearbook of the National Society fort he Study of Education, Chapter 14, [http/p102: 291- 309](http://p102: 291- 309). Doi:10.1111/j.1744-7984.2003.tb00027.x, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2003.tb00027.x/pdf>. ODTÜ kütüphanesi, Erişim Tarihi: 28 Ekim 2009
- Jenkins, R. (2007). The Role Of Political Institutions İn Promoting Accountability. *Public Sector Governance and Accountability Series: Performance Accountability and Combating Corruption, The World Bank*. (Edt: A. Shah). Erişim Tarihi: 05.07.2010.
- Johnson, P. ( 2008). High Stakes Testing And No Child Left Behind (NCLB) Conceptual and Empirical Considerations. *What is Authenetic Educational Reform*. Edt Johnson, H& Salz, A, Taylor and Francis Group, Newyork And London.
- Jones, K. (2004). A Balanced School Accountability Model : An Alternative to High – Stakes Testing. *Phi Delta Kappan*, April , 584- 590, *Taking Sides Clashing views on Educational Issues*. Fifteenth Edition, Edt James Wm Noll, Mc Graw Higher Education.
- Kaplan, R. ; Norton, D. (2000). Balanced Scorecard – Performansı Etkileyen Faktörler. *Balanced Scorecard*. Yazarlar; Yılmaz Argüden, Engin Sağdıç, Robert Kaplan, David Norton, ARGE Danışmanlık Yayınları No: 01, İstanbul : Rota yayıncılık, [http/ 75624983-798d-4771-85d7-21cd145a63b5.pdf](http://75624983-798d-4771-85d7-21cd145a63b5.pdf)

- Karadağ, E. ; Baloğlu, N. Yalçinkayalar, P. (2006). Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4, *Değerler Eğitimi Merkezi*. [http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_124/124\\_53739.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_124/124_53739.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Karadeniz, C. ; Yavuz, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/yavuzcavit\\_karadenizcemile.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/yavuzcavit_karadenizcemile.pdf), Erişim Tarihi: 03.10. 2010
- Karlsen, G. (2002). Eğitim Yönetişimi Küreselleşme ve Demokrasi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Cilt. 2, Sayı.1,
- Kelly, M. (2010). *Her Yönüyle Yeni Öğretmenler İçin El Kitabı*. Çeviri, Mersiye Şimşek (Eserin Orijinal yayım tarihi 2004), Ankara: Arkadaş yayınevi
- Keskin, N. (2003), *Eğitimde Reform*. Kamu Yönetimi 18-19 Aralık 2003.I. Ulusal Kurultayı. Ana Konu: Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları. İnönü Üniversitesi. Malatya. [www.antimai.com](http://www.antimai.com), Erişim Tarihi, 24. 04. 2009
- Keiser, D. (2005). Learners not Widgets : Teacher Education for Social Justice During Transformational Times. Edt Michelli nicholas and in David Lee Keiser. *Teacher Education For Democracy and Social Justice*. Routledge Newyork And London.
- Kesim, E. (2005). Bir Etik Davranış İlkesi Olarak Hesap Verebilirlik. *Etik Sempozyum* 18- 19 Kasım 2005. Sakarya Üniversitesi, [www.etiksempozyumu](http://www.etiksempozyumu). Erişim Tarihi: 01.07. 2010.
- Kızıldaş, E. (2005). Bütçe Hakkının Kullanımında Geline Aşama: Doğrudan Demokrasi. 20. *Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma*. Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü(Yayın No:1)
- Kop, Y. ; Tuncel, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnsan Haklarını Algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. [http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/turkce/ykop\\_gtuncel.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/turkce/ykop_gtuncel.pdf). Erişim Tarihi. 20.10.2010
- Koppell, J. (2005). Pathologies of Accountability: ICANN and the Challenge of "Multiple Accountabilities Disorder. *Public Administration Review*.65 (1). Erişim Tarihi: 19.07.2010.
- Köse, E. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarının Değerlendirilmesi (Erzurum ili Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt17. No:3 . Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). İlköğretim Örgütlerinde Stratejik Planlama Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. Cilt.2. Sayı1. 2007 İNASED. Erişim Tarihi: 03.10.2010

Kuçuradi, İ. (1999). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklerine Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana Erişim Tarihi. 03.10.2010. <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tez/1164/>

Kuzey, P. (2003). Şeffaflık ve İyi Yönetişim, <http://www.deu.edu.tr/userweb/hilmi.coban/%C5%9Feffaf%C4%B1k.pdf>, Erişim Tarihi: 21.10.2010

Lafever, K. (2006). NCLB: Nexus of Citizens Learning the Business, Neoliberalism. and the No Child Left Behind Act,. Edt; Poetter,T, WegwertJ; Haerr C, *No Child Left Behind And The Illusion of Reform*.University Press of America, Inc UK.

Ladd,H. ve Zelli, A. (2002). School – Based Accountability in North Carolina: The responses of School principals. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 38. No. 4

Larson, A. ; Turner, Metcalf, P. ; Ryan, S. (2002). Standardization or standarts For Professional Practice? Public and Private Theories of Teaching in Professional, Edt. Griffin A Gary& Associates. *Rethinking Standarts Through Teacher Preparation Partnership*. State Universty of New york Press, Albany

Lee, M. (2002). Eğitimde Küresel Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*. 2 (1), 155–168

Leithwood,K . ; Edge, K. ; Jantzi, D. (1999). Educational Accountability: The State of the Art. *International network for innovative school systems (INIS)*. Bertelsmann foundation Publishers Gütersloh,

Leithwood, K. (2001). School Leadership in the Context of Accountability Policies. (*Int. J. Leadershipın Education*. vol,4, No, 3 217-235 Taylor& Francis

Leithwood, K. ; Earl. L. (2000). Educational Accountabilty Effects: An International Perspective. *Peabody Journal of Education*. 75 (4), 1-18 Copyright 2000. Lawrence Erlbaum Associates,Inc

Leithwood, K. ; Steinbach, R. Jantzi, D. ( 2002). School Leadership and Teachers' Motivation to İmplement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly* Vol, 38, No.1 February 2002, 94-119.

Le Floch, C. ; Taylor, J. ; Thomsen, K. (2006). Implications of NCLB Accountability for Comprehensive School Reform. *American Institutes for Research. Washington. Dc. Journal Of Education For Students*

*Placed At Risk*. 11(3&4), 353–3, Copyright © 2006, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Lin, Q. (2001). Toward a Caring- Centered Multicultural Education within the Social Justicecontext. Professional Studies in Educatio Indiana Universty of Pensylvani Indiana, PA 15 705, *Education* Vol122 No.1, Erişim Tarihi: 9 Ağustos 2007
- Linn, R. (2008). Metodological Issues in Achieving School Accountability. *Journal of Curriculum Studies*. Vol.40. No. 6, 699-711
- Lingenfelter, P. (2003). Educational Accountability: Setting Standarts, Improving Performance, March- April.
- Lyons, J. E. ; Algozzine, B. (2006). Perceptions of the Impact of Accountability on the Role of *Principals*. *Education Policy Analysis Archives A peer-reviewed Scholarly Journal* Editor: Sherman Dorn College of Education University of South Florida Volume 14 Number 16 June 16, 2006 ISSN 1068–2341
- Mahony,P. &Hextall I. (2000). *Reconstructing Teaching. Standards, Performance and Accountability*. Taylor& Francis Group . London and newyork.
- Marks, H. M. ; Jason P. N. (2007). Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision. *Educational Administration Quarterly*; 43;
- Martin, D. ( 2005). Critical Thinking for Democracy and Social Justice, Edt Michelli nicholas and in David Lee Keiser. *Teacher Education For Democracy and social Justice*. Routledge Newyork And London.
- Mathis, W.J. ( 2005). The Cost of Implementing The Federal No Child Left Behind Act: Different Assumptions. Different Answers. *Peabody Journal Of Education*. 80, 90-119,
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-aşırı Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 171–190.
- McCaffrey, D. ; Lockwood, J. ; Koretz, D. ; Hamilton, L. (2003). *Evaluating Value- Added Models for Teacher Accountabilty*, Rand Education
- Mc Neil, M. (2000). *Contradictions Of School Reform Educational Costs Of Standardized Testing*. Routledge . Newyork
- Mctighe, J. (2004). Private School Accountability. *The Journal Of Education*. Trustees Of Boston Universty. 185.3
- Meade, B; Gershberg, A. (2008). Making Education Reform Work for the Poor: Accountability and Decantralization in Latin Amerika. *Journal of Education Policy*. Vol.23, No. 3, May 2008

- MEB. (1999). Okul Gelişim Modeli, Planlı Okul Gelişimi. II. BASIM, Ankara: Milli Eğitim BasımEvi, ,
- MEB. (2002). *Okulda Performans Yönetim Modeli* (TASLAK). Ankara: 2002.
- MEB. (1999). *Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi*. Ankara KASIM 1999/2506. Erişim tarihi: 08.10.2010
- MEB. (2004a). *Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. 12.2004/25685RG, 4.3.2006/26098RG, 11.1.2004/25343, Erişim Tarihi:08.10.2010.
- MEB. (2004b). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Michel G.J. and others, (1993). *The Assistant Principals's Accountability in School Reform and Restructing*. South Carolina State University Management Institute on the Assitant Principal
- Michelli, N. (2005). Education for Democracy: What can It Be, Edt Michelli nicholas and in David Lee Keiser. *Teacher Education For Democracy and social Justice*. Routledge Newyork And London.
- Morgan,C. ; Dunn, L Parry,S. ; O'Reilly, M. (2004). *The Student Assessment Handbook*. Taylor & Francis Group. London And New York.
- Mulgan, R. (2000a). Accountability: An Ever Expanding Concept. *Public Administration*. 78 (3), 555–573. Erişim Tarihi: 25. 12.2009
- Mulgan, R. (2000b). Public Accountability Of Executive Agencies: *The Case Of The Australian 'Centerlink, Discussion Paper,73* , ISBN: 0731534166 Erişim Tarihi: 25. 12.2009
- Mulgan, R. (2002). Accountability Issues in the New Model of Governance, *GraduateProgram in Public Policy, ANU, Paper for Political Science Program Seminar, RSSS, 3 April 2002*, Erişim Tarihi: 25. 12.2009
- Nieto,S; Johnson, H. (2008). The Sociopolitical Context of No Child Left Behind: Hard Times and Courageous Responses. *What is Authenetic Educational Reform*. Edt Johnson, H& Salz, A, Taylor and Francis Group, Newyork And London
- Noguera, P. (2004). Standarts for what Accountability for Whom Rethinking Standarts Based Reform in Public Education. (ed). Sirotnik, *K Holding Accountability: What Ought to Matter in Public Education*. Colombia university: teachers College
- O'Day, j. (2002). Complexity, Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*. Vol 72. No 3. Sonbahar 2002 .

- Oktay, A. (2004). Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, Edt, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan. *21 Yüzyılda eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2 Basım Ağustos:
- Oktik, N. (2002). Globalleşme ve Yüksek Öğrenim. *Doğu Batı* . Yıl 5. Sayı :8
- Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2006). *İlköğretimde Öğrenci-Veli-Okul İlişkilerinin Geliştirilmesi Genelges*. Erişim Tarihi:. 03.10.2010., <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/68.pdf>
- OECD (1995). School Under Scrutiny Center For Educational Research Andnnovation. <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=961995101P1>,
- OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes, Best Practices to Assess The Value- Added of Schools*. [http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD\\_Guncel\\_Egitim\\_Yayinlari.html](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_Guncel_Egitim_Yayinlari.html), Erişim Tarihi: 22. 10.2009
- Özbaran, H. (2001). Şeffaflık ve Hesap Verme Sorumluluğu Bağlamında Yolsuzlukla Mücadelede Sayıştayların Rolü. *Sayıştay Dergisi*, Ekim-Aralık 2001, Sayı: 43.
- Özdemir, M. (2008). Kamu Yönetiminde Etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt4. Sayı7. 2008,.ss 179- 195 Erişim Tarihi 6 Ocak 2010
- Özdemir, S. ; Sezgin, F. ;Şirin, H. ;Karip, E. ;Erkan, S. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erişim Tarihi. 03.10.2010
- Öztürk, M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Görüşleri ve Özdeğerlendirmeleri. *Bilig*. Bahar :Sayı. 49, Erişim Tarihi. 03.10.2010, <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/232.pdf>
- Öztürk, A. Şentürk, İ. ; Anılan, H. ; Girmen, P. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler, *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı.15, <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd15/sbd-15-19.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazete, Değişiklik,14.03.2009, [http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel\\_yon\\_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm), Erişim Tarihi:. 03.10.201
- Özlen, F. (1998). Ahlaklı Çalışma Kalitenin Neresinde. *Hürriyet İnsan Kaynakları*. 25 Ekim 1998.



- Parkes, J. ; Stevens, J. (2003). Legal Issue in School Accountability Systems. *Applied Measurement in Education*.16(2), 141-158. Erişim Tarihi: 9 şubat2009
- Peer Review (2004). Our Students Best Work : A framework for accountability Worthy of our Mission , Peer Review, Fall 2004
- Peters, G. (2007). Performance Based Accountability. *Public Sector Governance and Accountability Series: Performance Accountability and Combating Corruption, The World Bank.* (Edt: A. Shah). Erişim Tarihi: 05.07.2010.
- Polat, N. (2003). Saydamlık, Hesap Verme Sorumluluğu ve Denetimin Etkinliği. *Sayıştay Dergisi*. Sayı: 49.
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Danışman: İnyet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı
- Poulson, L. (1998). Accountability, Teacher Professionalism and Education Reform in England. *Teacher Development*. vol.2, No.3. Erişim Tarihi:. 9 Şubat 2009
- Ramsey, R. (1999). Ethics For Todays School Leaders. *Lead Follow or Get Out of the way*. California: Corwin Press
- Ranson, S. (2003). Public Accountability in The Age Of Neo- Liberal Governance. *Journal Of Education Policy*. No.5, Vol18, 459-480 , Taylor & Francis
- Realin, J. (1999). *Kültürlerin Çatışması*. İstanbul: Kültür yayınları.
- Reeves, D. (2005). *Accountability in Action*. A Blueprint for Learning Organizations, ALP Advanced Learning Press, Englewood , Colorado
- Resmi Gazete (2003a). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu. Kabul Tarihi: 09.10.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25269. Tarih: 24.10.2003.
- Resmi Gazete (2003b). 5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu. Kabul Tarihi: 10.12.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25326. Tarih: 24.12.2003.
- Resmi Gazete (2004). 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kabul Tarihi: 25.05.2004. Resmi Gazete. Sayı: 25486. Tarih: 08.06.2004.
- Samsun, N. (2003). Hesap Verebilirlik ve İyi Yönetişim. [Http://www.deu.edu.tr/userweb/hilmi.çoban/hesap%20verebilirlik.pdf](http://www.deu.edu.tr/userweb/hilmi.çoban/hesap%20verebilirlik.pdf). Erişim Tarihi: 13.07.2010.

- Sayıştay (2001a). *Modernizing Accountability Practices in The Public Sector. [Kamu Kesiminde Hesap Verme Sorumluluğu Uygulamalarının Modernizasyonu]*. (Çev: H. Özbaran). <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/hesapsorum.pdf>. Erişim Tarihi: 13.07.2010.
- Sayıştay (2001b). *Hükümet Hesapverme Sorumluluğu. [Government accountability]*. (Çev: S. Yörüker). <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/12hesapverme.pdf>. Erişim Tarihi: 13.07.2010.
- Sayıştay (2004). *Government governance: corporate governance in the public sector, why and how? [Kamusal yönetişim: kamu sektöründe kurumsal yönetişim, niçin ve nasıl]*. (Çev: B. Özeren ve Ö. Temizel). Ankara: Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü. Erişim Tarihi: 13.07.2010.
- Sayıştay (1999). *Value for Money Audit Manual Kanada Sayıştay Performans Denetimi El Kitabı*. Kanada: 1999, Çeviri; Sacit Yörüker, Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü, Ankara:Aralık 1999.
- Schacter, M. (2001). When Accountability Fails: A framework for Diagnosis And Action. *Issue Briefs*. Summer Ete 2001, [www.isume.net](http://www.isume.net), Erişim Tarihi: 21.07.2010
- Schacter, M. (2005). A Framework for Evaluating Institutions of Accountability, *Public Sector Governance and Accountability Series: Fiscal Managment, The World Bank*. (Edt: A. Shah). Erişim Tarihi: 05.07.2010.
- Schermerhorn, J.R. (1996). *Management and Organizational Behavior: Essentials*. New York: John Wiley&Sons
- Schlechty, P(2005). *Okulu Yeniden Kurmak (Shaking up the School House)*. Çev; Yüksel Özden; Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış*. Çeviri edt Muzaffer Şahin. (Eserin orijinal yayın tarihi 2008). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Schwartz, S. ; Sagie, G. (2000). Value Consensus and Importance: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 31 (4), 465–497.
- Sheldon, B. N. (2000). Choice and Accountability: Does Choice Make Schools More Accountable for Their Performance, and to Whom?, *Policy Studies Associates, Washington, DC*. Kaynak:<http://www.epcmsu.edu/ublications/DEBATE/SECTION6.PDF> den 18.11.2010
- Sergiovanni, T; Starratt, R, (2007). *Supervision A Redefinition*. Eighth Edition, McGraw Hill.

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, Sayı. 156, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/248/22>, Erişim Tarihi: 03.10.2010.
- Shaker, P. ; Heilman, E. (2008). *Reclaiming Education for Democracy Thinking Beyond No Child Left Behind*. Taylor And Francis Group.
- Siegal, H. (2004). What Ought To Matter in Public Schooling: Judgement, Standarts, and Responsible Accountabilty, (ed). Sirotnik, K. *Holding Accountability: What ought to Matter in Public Education* Colombia university: teachers College Press
- Sink, C. ; Spencer, L. (2005). My Class Inventory--Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. *School Counseling*. 10962409, Oct 2005, Vol. 9, Issue 1
- Sirotnik, K . (2004). Critical Concern About Accountability Concepts and Practise, *Holding accountability: What ought to matter in public education*. Colombia university: teachers College
- Şentürk, H. ; Türkmen, H. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12,128, 142, erişim tarihi 03.10.2010. [http://www.dicle.edu.tr/suryayin/egitimder/say%C4%B1lar/tam\\_metinler/12pdf/12\\_11](http://www.dicle.edu.tr/suryayin/egitimder/say%C4%B1lar/tam_metinler/12pdf/12_11)
- Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet:Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışı Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006, Eğitim Bir Sen Yayınları: Ankara, [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr). Erişim Tarihi: 13.07.2010.
- Skrla, L. Scheurich j. ; Johnson, J. Joseph, Koschoreck, F. (2001). Accountability for Eguty: can State Policy Leverage Social Justice ? *International Journal of leadership in education*. 4, 237 260.
- Skrla L. ; Scheurich J.J; Garcia J. ;Nolly, G. (2004). Equity Audits: A Practical Leadership tool for Developing Equitable and Excellent Schools. *Educational Administration Quarterly*. Vol.40, No.1, s. 135-163
- Sobol, T. (2002). The principal as Moral leader. *The Principal Challenge. Leading and managing Schools in an era of Accountability*. (Ed). Tucker, S. Coddling, B, San Francisco. : Jossey- Bass
- Strachan, J. (2004). Yeni Zelanda da Neo Liberal Bağlamda Feminist Eğitim Liderliği. Çeviri: İkrâm Çınar, *Eğitişim Dergisi*, Temmuz 2004, Sayı:7, ISSN 1307- 1785, [www. Eğitişim Dergisi](http://www.EğitişimDergisi.com), Erişim Tarihi, 26 Nisan 2009

- Summak, S; Roşan, Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt7, Sayı [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi2/JKEF\\_7\\_2\\_2006\\_317\\_334.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi2/JKEF_7_2_2006_317_334.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010.
- Sunderman, G. L. (2001). Accountability Mandates and the Implementation of Title I Schoolwide Programs: A Comparison of Three Urban Districts. *Educational Administration Quarterly Vol. 37, No. 4 (October 2001)* 503-532
- Suskie, L. (2009). *Assessing Student Learning, A common sense Guide*. Jossey – Bass
- Taçman, M. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, [www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/download/6/4](http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/download/6/4). Erişim Tarihi:01.10.2010.
- TASSIE (2002). *Evaluation of Title I Accountability Systems and School Improvement Efforts Principal Questionnaire*. U.S. Department of Education,
- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin İş Değerlerinin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı27, 211-222, Erişim tarihi 02.10. 2010, [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/661314554\\_alitas.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/661314554_alitas.pdf)
- Taşar, H. (2009). Merkezîyetçi Yönetim Yapısının Kamu Okulları Üzerinde Bıraktığı Olumsuz Etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı. 2. <http://www.adiyaman.edu.tr/akabirim/sbe/wp-content/uploads/2010/02/hta%C5%9Far.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Taşdan, M. (2008). *Türkiyedeki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Danışman: Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı
- Taylor, F. (1997). Governors, Parents and Primary schools. *The Politics of Primary Education* (Ed) Cedric Cullingford, open University Press, Buckingham, Philadelphia
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem yayıncılık
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu*. Türk Eğitim Derneği Yayınları:Ankara,[http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) Erişim Tarihi : 03.10.2010

- TED (2008). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) Erişim Tarihi : 03.10.2010
- Temizyürek, F. ; Çiftçi, Ö. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9. [http://www.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/sayi\\_dokuz/07\\_Ciftci\\_Temizyurek.pdf](http://www.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/sayi_dokuz/07_Ciftci_Temizyurek.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Eğitim Araştırmaları*. Ocak 2002, Sayı.
- Timar, T. (2003). The “ New Accountability” and School Governance in California. *Peabody Journal of Education*. 78, 177-200.
- Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişim El kitabı*. TESEV yayınları, [http://www.tesev.org.tr/UD\\_OBJS/PDF/IYIYNTSM/Iyi%20Yonetisim-Kaliteli%20Yasam.pdf](http://www.tesev.org.tr/UD_OBJS/PDF/IYIYNTSM/Iyi%20Yonetisim-Kaliteli%20Yasam.pdf). Erişim Tarihi: 31 -10. 2010.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 152, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/597/77>, Erişim Tarihi. 20.10.2010.
- Tonbul, Y. (2004). İlköğretim Okullarındaki “Mesleki Çalışma” Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşler. *Eğitimde yeni Yönelimler Sempozyumunda Bildiri*. Erişim Tarihi: 03.10.2010 .
- Tural, N. (2002a). Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkileri: Çeşitli Ülkelerden Örnekler. *Eğitim Araştırmaları*. Sayı. 6.
- Tural, N. (2002b). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri Ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı1-2, <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/039-054.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Turan, M. ; Bozkurt, E. , Polat, F. (2010). Öğretmen Ev Ziyaretlerinin Okul Başarısına Ve Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (20-22 Mayıs 2010, Elazığ, Erişim Tarihi: 03.10.2010. <http://usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/301.pdf>
- Tutar, H. ; Tuzcuoğlu, F. ; Altınöz, M. (2009). Kurumsal Demokrasinin Algılanması Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/demokrasi/demokrasi7.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010.

- UNESCO (2007). *Social Audits for Strengthening Accountability: Bulding Blocks For Human Rights – Based Programming – Practice Note*, Bangkok. Erişim Tarihi:05.07.2010
- Üste, B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. *Ege Akademik Bakış*. 7 <http://eab.ege.edu.tr/pdf/7/C7-S1-M14.pdf>, Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Vogel, L. (2003). Integrating Accountability WithChoice Implications For School Governance. *Peabody Journal Education*, 78(4)4-28
- Yalçın, C. (2002). Küreselleşme, Çok Kültürcülük ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*. Ocak 2002, Sayı. 6
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*. 5., [http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/arsiv/2004\\_5/makale\\_3.pdf](http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/arsiv/2004_5/makale_3.pdf), Erişim Tarihi: 03.10.2010
- Yaylacı, F. (2004). *İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yurttaşlık Davranışları*. yayımlanmamış doktora tezi. Danışman: İnalet Aydın. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı
- Yeşil, R. (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. *G. Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt5. sayı1. Erişim Tarihi: 17.11.2010
- Yıldırım, A; Ünal, A; Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algularının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi23/%C3%9Cnal,%20Ali%20vd..pdf>, Erişim Tarihi: 19.10.2010
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 13–32. Erişim Tarihi: 05.07.2010
- Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversiteler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (10), 103–121
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Yılmaz, K; Bökeoğlu, Ö. (2010). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri, <http://www.denetimkongre.net/images/Ornek%20Bildiri.pdf>, Erişim Tarihi. 03.10.2010
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu değerlere Göre Yönetme Durumları*.

yayımlanmamış doktora tezi. Danışman: Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı

- Yılmaz, E. (2006a). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16,739-756
- Yılmaz, E. (2006b). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Danışman: Danışman Nejla Kurul Tural, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı.
- Yüksel, C. (2005). Türk Kamu Yönetiminde Etik Mevzuatı Değerlendirmesi Ve Çözüm Önerileri. (<http://www.etikturkiye.com/etik/yerel/2GamzeBozkurt.pdf>; Erişim Tarihi: 17.10.2010
- Webb, T. (2005). The Anatomy Of Accountability. *Journal Of Education Policy*. Vol 20, No. 2 189-208.Taylor & Francis Group
- Winch; C. (1996). Ouality and Educatioun. *The journal of the philosophy of education society of great Britain*. Blackwell Publishers
- Winkler, R. D. (1993). Fiscal Decentralization Accountability in Education Experiences İn Four Countries, (ed). Carnoy, M. Hannaway J. *Decentralization and School Improvement Can We Fulfill Promise*, San Francisco: Jossey –Bass Publishers.
- Wanker, P. ; Christie, K. (2005). Satate İmplementation of the No Child Left Behind Act. *Peabody Journal Of Education*. 80(2), 57-72 Erişim Tarihi; 27 Nisan 2007.
- Wiggins, G. (1993). Accountabilty, Testing and Schools: Toward Local Responsibilityand Away From Change By Mandate-The Problem With Current Methods Used To Analyze Educational And Student Achievement. *Business Horizons*. Erişim Tarihi: 2006
- www. College North Atlantic, Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2007
- www. Cepaa. Org. Social Accountability 8000.
- www.ecs.org. What’s different about it? Bush’s proposal for educational accountability. 02.12.05

[http://hechingerreport.org/content/accountable-to-whom-d-c-schools-chancellor-fires-teachers-based-on-%E2%80%99value-added%E2%80%99-measures\\_3760/](http://hechingerreport.org/content/accountable-to-whom-d-c-schools-chancellor-fires-teachers-based-on-%E2%80%99value-added%E2%80%99-measures_3760/) adresinden 17.11.2010 tarihinde alınmıştır.

<http://acct.tamu.edu/smith/ethics/ethics.htm>. Smith, T Katherina; Smith, M Business and accounting ethichs. www. Acct.tamu/smith/ethics/ethics.html.

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=3> , Çocuk Dostu Okul Projesi, Erişim Tarihi: 17.10.2010

<http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr7.html?section=10>, Erişim Tarihi: 17.10.2010.

[http://www.iowa.gov/educate/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1447&Itemid=2448](http://www.iowa.gov/educate/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=2448), Iowa's School Leadership Standards and Criteria

[http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062TR.pdf), Erişim Tarihi: 17.10.2010

[http://www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/s8to10.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/s8to10.pdf), Bc P erformancesta Standards :Social Responsibility : A Framework, 17.10.2010

<http://www.dailybust.com/Principal's-Answer-Sheet-for-2004-2005-School-Accountability-....html> Principal's Answer Sheet for 2004–2005 School Accountability Report Card CDS Code: 57-72678-6066245 Frances Ellen Watkins Harper Junior HighSchool SARC Answer Sheet 2003-2004 for Brownell Academy of Humanities and Fine Arts 2003 School Wise Press, Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2007.



## **EKLER**

Ek1 Bulguların Toplu Gösterimi

Ek2 Hesap Verebilirlik Modelinin Ölçeği

Ek 3 İzin Belgeleri

Ek 4 EARGED Protokol Örneği

## EK – 1

## OKUL TÜRÜNE GÖRE BULGULAR

ÖĞRENCİ BAŞARISI ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM	Nitelik Görev Türü	Kim Hesap Verme li	Kime hesap verilmeli				Neden hesap verilmeli				Nasıl hesap verilmeli						
			İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz						
			Öğretmen	Yönetici	Yöneticiye	Öğretmen	İş arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına	üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine Göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğrenci-Aile Öğretmen Görüşlerine
Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	Kamu									X							
	Özel									X							
Bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı ve niteliğinde	Kamu			X						X		X					
	Özel			X						X						X	
Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	Kamu			X						X		X					
	Özel			X						X						X	
Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde	Kamu									X		X					
	Özel									X						X	
Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede	Kamu			X						X		X					
	Özel			X						X		X					
Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde	Kamu	X								X		X					
	Özel	X								X						X	
Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında	Kamu									X							
	Özel									X							





OKUL GELİŞTİRME ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM	Nitelik Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			Kime hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz		Neden hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				Nasıl hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz						
		Öğretmen	Yönetici	Yönetici	Öğretmen	İs arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Davranış Gelişimine Göre	Devamsızlık Terk Disiplin Verilerine Göre	Okul gelişim verilerine Göre	Sağlanan Kendini Geliştirme İmkânlarına Göre
Öğrenci başarımlarını öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	Kamu		x	X							X						
	Özel		x	X							X						
Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	Kamu		x	X							X						
	Özel		x	X							X						
Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	Kamu						X				X						
	Özel							X			X						
Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	Kamu		x					X			X						
	Özel		x					X			X						
Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	Kamu		x					X			X						
	Özel		x					X			X						
Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında	Kamu		x	X			x				X						
	Özel		x	X				X			X						





ÖĞRENCİ BAŞARISI ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM	Nitelik Görev Türü	Kim Hesap Vermeli	Kime hesap verilmeli					Neden hesap verilmeli				Nasıl hesap verilmeli				
			İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz					İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				
			Öğretmen	Yönetici	Yönetici	Öğretmen	İş arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık gereği	Bölg. şehir, okul genel test sonuçlarına	üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine Göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre
Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	Yönetici		X					X						X		
	Öğretmen		X					X						X		
Bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranı ve niteliğinde	Yönetici			X				X		X						
	Öğretmen		X					X						X		
Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	Yönetici			X				X		X						
	Öğretmen		X					X						X		
Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde	Yönetici		X					X		X						
	Öğretmen		X					X						X		
Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede	Yönetici		X					X		X						
	Öğretmen		X					X		X						
Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde	Yönetici			x				X		X						
	Öğretmen			x				X						X		
Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında	Yönetici		X					X						x		
	Öğretmen		X					X						X		



	Nitelik Okul Türü		Kim Hesap Vermeli	Kime hesap verilmeli			Neden hesap verilmeli			Nasıl hesap verilmeli						
				İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz	İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz			
<b>SOSYAL ADALET ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM</b>			Öğretmen	Yönetici	Yöneticiye	Öğretmene	İs arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul aenel test sonuçlarına üst öğretim kuruma geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Öğretmen-Aile-Öğrenci Görüşüne Göre
Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesinin sağlanmasında	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılmasında	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesinde	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesinde	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulmasında	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Okulda personel ve öğrenciler için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılmasında	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X					X	
Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesinde	Yönetici			X						X						X
	Öğretmen			X						X						X

	Nitelik Görev Türü	Kim Hesap Vermeli		Kime hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz			Neden hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				Nasıl hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz						
		Öğretmen	Yönetici	Yöneticiye	Öğretmene	İs arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık Gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk ve Disiplin Verilerine Göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Etkinliklere Ait Verilere Göre	Öğretmen-Aile-Öğrenci Görüşüne Göre
<b>SOSYAL SORUMLULUK ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM</b>																	
Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulmasında	Yönetici			X				x									
	Öğretmen			X					x								
Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerinin yapılmasında	Yönetici			X													
	Öğretmen			X													
Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılmasında	Yönetici		X	X				x							X		
	Öğretmen		X	X				x		X							
Öğrencilerin insan hakları konusunda bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılmasında	Yönetici	X		X												X	
	Öğretmen		X	X						X							
Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımlarının sağlanmasında	Yönetici	X		X				x								X	
	Öğretmen	X		X						x	X						



OKUL İKLİMİ ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM	Nitelik Grev Türü	Kim Hesap Vermeli		Kime hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz		Neden hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				Nasıl hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz						
		Öğretmen	Yönetici	Yönetici	Öğretmen	İs arkadaşlarına	Aile ve Arkadaşlarına	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık gereği gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul genel test Sonuçlarına	Üst öğretim kuruma geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk Disipline Verilerine Göre	Öğrenci Davranış Gelişimine	Aile, Öğretmen Öğrenci Görüşlerine Göre
Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	Yönetici	X						x			X					
	Öğretmen	X						x			X					
Değişime açık olmada	Yönetici	X						x			X					
	Öğretmen	X						x			X					
Güvenli bir ortam sağlanmasında	Yönetici	X	x					x								
	Öğretmen	X	x					x								
Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	Yönetici		x					x								
	Öğretmen		x					x								
Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı yaratılmasında	Yönetici							x			X					
	Öğretmen							x			X					
Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında	Yönetici	X	x					x			X					
	Öğretmen	X	x					x			X					
Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	Yönetici	X	x					x						X		
	Öğretmen	X	x					x			X					
Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	Yönetici		x					x			X					
	Öğretmen		x					x			X					

AİLELERLE İLİŞKİLER ALT BOYUTUNDA HESAP VERİLECEK DURUM	Nitelik Görev Türü	Kim Hesap Vermeli		Kime hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz			Neden hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz				Nasıl hesap verilmeli İlk katıldığınız seçeneği belirtiniz					
	Öğretmen	Yönetici	Yönetici	Öğretmen	İş arkadaşlarına	Aile ve öğrenciye	Yasal zorunluluktan	Mesleki etik gereği	Saydamlık gereği	Duyarlılık gereği	Bölge, şehir, okul genel test sonuçlarına göre	Üst öğretim kurumuna geçişe göre	Öğrenci Devamsızlık Terk Disiplin Verilerine Göre	Öğrenci Davranış Gelişimine göre	Ailelerin görüşlerine	Aile iletişim yöntemlerine
Öğrencilerin başarısını artırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici									X						
	Öğretmen									X						
Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici						x									
	Öğretmen						x									
Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, cezalar ve ödüller hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici						x			X						
	Öğretmen						x			X						
Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici						x									
	Öğretmen						x									
Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici					x	x			X						
	Öğretmen		x				x			X						
Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	Yönetici					x	x			X						
	Öğretmen		x						x	X						
Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	Yönetici					x	x			X						
	Öğretmen		x						x	X						

**EK – 2****Sayın Yönetici / Öğretmen,**

Öğretmenlerin ve yöneticilerin hesap verebilirlik olgusu hakkındaki görüşlerini almak ve ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modelini ortaya çıkarmak için planlanan doktora tezine veri toplamak üzere bu ölçme aracı geliştirilmiştir. Araç, iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel bilgiler”, ikinci bölümde ise; “kim hesap vermeli”, “kime hesap verilmeli”, “neden hesap verilmeli” ve “nasıl hesap verilmeli” boyutlarından oluşan hesap verebilirlik ölçeği yer almaktadır.

Bu ölçme aracı ile sizden elde edilecek veriler birleştirilerek yalnızca bu araştırma için akademik amaçlı kullanılacak, başka hiçbir kurum, kimse ya da grupta paylaşılmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi için, ölçekteki ifadeleri değerlendirirken içten ve titiz davranmanız ; **ifadelerin tümüne** cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

06/ 05/ 2008

**Züleyha ERTAN KANTOS**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Doktora Öğrencisi **e-posta:**  
zulisertan@gmail.com

**BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER****I. Anketi Dolduranın Niteliği:**

- 1  Yönetici                      2  Öğretmen  
3  Öğrenci Velisi

**II. Bulduğunuz/Görev Yaptığınız Şehir: .....****II. Çocuğunuzun okuduğu/Görev Yaptığınız Okul Türü :**

- 1  Kamu                              2  Özel

**III. Cinsiyetiniz**

- 1  Kadın                              2  Erkek

**IV. Öğretmen iseniz Göreviniz**

- 1  Sınıf Öğretmeni                       Branş Öğretmeni  
2

**V. Eğitim Durumunuz:**

- 1  Lisansüstü                              5  İlköğretmen Okulu  
2  Eğitim Fakültesi                              6  Fen-Edebiyat Fakültesi  
3  Eğitim Yüksekokulu                              7  Diğer (Lütfen belirtiniz):.....  
4  Eğitim Enstitüsü                              8  İlköğretim 9  Lise

**VI. Yönetici ya da Öğretmen iseniz Mesleki Kıdeminiz ?.....Yıl****VII. Yönetici ya da Öğretmen iseniz Bu Okuldaki Çalışma Süreniz ? ..... Yıl****VIII. Okulunuzdaki Toplam ( Yaklaşık ) Öğrenci Sayısı .....****IX. Konu İle İlgili Kurs / Ders, Seminer vb. Etkinliklere Katıldınız mı... evet                      hayır****X...Yönetici iseniz Yöneticilikte kıdeminiz.....****XI. Veli iseniz, kaç yıldır çocuğunuz bu okula devam etmekte? .....Yıl**















## EK – 3

----- Özgün İleti -----

**Kimden** : "Riketta, Michael"  
**Kime** : "zuleyha.ertan"  
**Gönderme tarihi** : 22/11/2007 19:57  
**Konu** : RE: Accountability Survey

Dear Zuleyha Ertan,

I am pleased that you find my scale useful and gladly give you permission to use it in your thesis.

I would appreciate a copy of your thesis or a paper on the findings when it is written.

Good luck with your PhD research!

Michael

--

Dr. Michael Riketta  
 Lecturer in Work & Organisational Psychology  
 Aston Business School, Aston University  
 Birmingham, B4 7ET, United Kingdom  
 Phone: +44 (0)121 204 4294, Email: [m.riketta@aston.ac.uk](mailto:m.riketta@aston.ac.uk)>  
<http://www.abs.aston.ac.uk/newweb/staff/detail.asp/sfldStaffID=A0000614>

---

From: zuleyha.ertan [[zuleyha.ertan@mynet.com](mailto:zuleyha.ertan@mynet.com)]  
 Sent: 21 November 2007 22:09  
 To: Riketta, Michael  
 Subject: Accountability Survey

Dear Sir

I am going to conduct a survey in my Ph.D program at Educational Sciences Institute, Ankara University Turkey, on Accountability in Elementary Schools. With your permission I would like to use your survey, anquette to prepare my survey form. My friend Dr. Faruk YAYLACI wrote you in the past about this issue and you had sent to him your anquette also. Now I need your permission to use it. If you accept this I will be very glad. Your study naturally will take place in my thesis with scientific reference to your name.

Sincerely your faithful

Zuleyha Ertan

PhD Student

Educational Sciences Institute, Ankara University Turkey,

---

----- Özgün İleti -----

**Kimden** : "Ken Jones"  
**Kime** : "zuleyha.ertan"  
**Gönderme tarihi** : 26/11/2007 1:21  
**Konu** : Re: Accountability Survey Request

Hello, Zuleyha Ertan, I am delighted that you find my article useful. Yes, by all means, please use the ideas there as you will. I would love to read what you come up with in your study if you are able to share it with me.

All best wishes,

Ken Jones

On Nov 21, 2007, at 4:59 PM, zuleyha.ertan wrote:

> Dear Sir

>

> I am going to conduct a survey for my Ph.D program at Educational Sciences Institute, Ankara University Turkey, on Accountability in Elementary Schools. With your permission I would like to use your alternative balanced accountability approach to prepare my own survey form. If you accept this I will be very glad. Your study naturally will take place in my thesis with scientific reference to your name.

>

> Sincerely your faithful

>

> M.A. Zuleyha Ertan

>

> PhD Student

>

> Educational Sciences Institute, Ankara University Turkey,

>

>

---

## EK – 4

FORM – 1

**EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞININ  
DOKTORA ve DOKTORA ÜSTÜ ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARINDA, ARAŞTIRMACIYA  
YAPILACAK EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEĞİNE İLİŞKİN PROTOKOL**

**GENEL HÜKÜMLER**

**Taraflar**

**Madde 1-** Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Eğitim Araştırmaları Desteği alan Araştırmacı veya Araştırmacılarla ve Araştırma Danışmanı ile aşağıda yazılı şartlar dahilinde imzalanmıştır.

**Tanımlar ve Kısaltmalar**

**Madde 2-** Protokolde geçen,  
MEB : Millî Eğitim Bakanlığını,  
EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığını,  
Eğitim Araştırmaları: EARGED Başkanlığınca belirlenen eğitim konulu araştırmaları,  
ifade eder.

**Dayanak**

**Madde 3-** Bu protokol; 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi**"nin 6.maddesine dayanılarak düzenlenmiştir.

**Amaç**

**Madde 4-** Bu protokolün amacı; birden fazla ili kapsayan eğitim araştırmalarında doktora ve doktora üstü araştırma çalışmalarında EARGED Başkanlığının sağlayacağı araştırma desteğine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

**Kapsam**

**Madde 5-** Bu protokol; Eğitim araştırmalarının yapılmasında EARGED Başkanlığı ile araştırmacı arasındaki yükümlülüklerle ilişkin esas ve usulleri kapsar.

**BAŞVURU**

**Madde 6-** Araştırmacı, EARGED Başkanlığının belirlediği eğitim alanlı araştırma konularından birini seçtikten sonra;

- a) EARGED Başkanlığına araştırmacının amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmacının yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir "Araştırma Önerisi" ile başvurur.
- b) Başvuru, araştırma koordinatörü tarafından yönerge ve ekli **Değerlendirme Ölçütleri** kapsamında değerlendirilir.
- c) Değerlendirme ile önerinin uygunluğu veya eksik düzeltmeler varsa tamamlanması istenir. Daha sonra araştırmacı, bağlı bulunduğu üniversite veya enstitü aracılığı ile EARGED Başkanlığına araştırma desteği için başvurusunu yapar.
- d) Üniversite veya enstitü aracılığı ile yapılan başvuruyu müteakip araştırma destek koordinatörü ile araştırmacı ve araştırma danışmanı protokol imzalamak için bir araya gelir.

## YÜKÜMLÜLÜKLER

**Madde 7-** Araştırmacı, araştırma sürecince yapacağı yükümlülükler:

- a) Araştırma çalışmalarını yönerge kapsamında araştırma destek koordinatörü ile protokol esaslarında yürütmek.
- b) Araştırma ile ilgili gelişmeleri, EARGED Başkanlığınca düzenlenen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"nu üç ayda bir EARGED Başkanlığına bildirmek.
- c) Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED Başkanlığına bildirmek.
- d) Tamamlanan araştırma çalışmasının son hâlini Microsoft-Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim etmek.
- e) Araştırmacı tamamladığı araştırmanın en az 10 (on) slaytlık Power-Point programında hazırlanmış sunusunu, araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim etmek.
- f) Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim etmek.
- g) Tamamlanan araştırmaya ilişkin, EARGED Başkanlığı bir panel veya seminer düzenlediği takdirde sunusunu yapmak.
- h) Tamamladığı araştırmanın rapor kapağına "**Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Desteği ile Yapılmıştır**" ifadesini yazmak. Araştırmanın verileri kullanılarak yapılacak çalışmalarda EARGED Başkanlığını kaynak olarak belirtmek.
- i) Araştırma kitap olarak yayımlandığı takdirde beş (5) adet kitabı EARGED Başkanlığına vermek.
- j) Araştırmanın birden fazla araştırmacı ile tamamlaması hâlinde araştırmacıların hepsinin EARGED Başkanlığına karşı eşit derecede sorumlu kılmak.
- k) Araştırmacı araştırma çalışmasını EARGED Başkanlığına teslim etmeden önce herhangi bir yerde yayınlamamak veya sunuda bulunmamakla yükümlüdür.
- l) Araştırmacı doktora öğrencisi ise yükümlülükler danışmana aittir.

**Madde 8-** EARGED Başkanlığı yükümlülükleri:

- a) Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarını çoğaltmak.
- b) Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul giderlerini karşılamak.
- c) Veri toplama araçlarını resmî yazı ile uygulama alanı seçilen yerlere gönderilmesi ve geri dönüşlerini sağlamak.
- d) Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığını araştırmacıya bildirmek.
- e) Araştırmacının uygulama için araştırma kapsam alanına gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olmak.
- f) Araştırmacı araştırmasını tek başına bitirmesi durumunda -6 adet-, grup çalışması ile bitirilmesi durumunda -10 adet- çoğaltarak araştırmacı teslim etmek (Teslim yeri Ankara'dır. Araştırmacı talep etmesi durumunda ödemeli olarak kargo ile adresine göndermek.).
- g) Tamamlanan araştırmayı Bakanlığın ilgili birimlerine dağıtmak.
- h) Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve sunuş sayfası eklemek.
- i) Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması hâlinde EARGED Başkanlığı ilgililerden açıklama isteyebilir veya protokolü iptal eder.



## ORTAK HÜKÜMLER

**Madde 9-** EARGED Başkanlığı ve araştırmacı ortak yükümlülükleri:

- a) Araştırmacı başka bir kurumdan aynı ve nakdî destek alıyorsa bunu başvuruda belirtmek zorundadır. Belirtilen yardımlar alınıyorsa araştırmaya sınırlı destek yapılması için taraflar mutabakat sağlar.
- b) Araştırmacı, öneri ve veri toplama aracı başvurularını Microsoft-Word programında yazı ve diskete kaydederek teslim eder.
- c) Araştırmacı EARGED Başkanlığı ile resmî yazışma, elektronik posta ve faksla iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.
- d) Araştırma uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil dönemleri uygulama planlarında dikkate alınır.
- e) EARGED Başkanlığı tarafından "Araştırma Önerisi"nde yapılması istenen değişikliklerin verilen süre içerisinde yapılmaması durumunda, ilgili araştırma bu araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilir ve önceki araştırma başvurusu iptal edilir.
- f) Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.
- g) EARGED Başkanlığınca desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.
- h) Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED Başkanlığının imkânlarıyla sınırlıdır.

**Madde 10-** Bu protokol hükümlerini EARGED Başkanlığı yürütür.


### EK- Değerlendirme ölçütleri


**Araştırmanın Adı:** "İlköğretim Okullarında hesap Verme Modeli ve Uygulanabilirliği"

**Protokol No** : 2008/2

**Protokol Tarihi** : 07.11.2008....

### T A R A F L A R

  
Züleyha Ertan KANTOS  
Araştırmacı

  
Prof. Dr. Ali BALCI  
Araştırma Danışmanı

  
Mehmet Ali SÖYLER  
Araştırma  
Destek Koordinatörü

  
UYGUNDUR  
07.11.2008...  
İbrahim DEMİRER  
Daire Başkanı