



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE HESAP
VEREBİLİRLİK (RİZE ÖRNEĞİ)**

**YAZAR
Bayram KURT**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Cem TUNA**

**RİZE
2022**



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE HESAP
VEREBİLİRLİK (RİZE ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Bayram KURT

**Prof. Dr. Cem TUNA
Danışman**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Prof. Dr. Cem TUNA danışmanlığında, Bayram KURT tarafından hazırlanan *Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği)* adlı bu tez çalışması, 29/09/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı Soyadı

İmza

Başkan : Doç. Dr. İsmail KARSANTIK

Üye : Prof. Dr. Cem TUNA

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Harun KAHVECİ

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği)” bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

29/09/2022

Bayram KURT

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez süreci boyunca tezime katkılarını sunarak, kendimi daha fazla geliştirmem konusunda beni teşvik eden, bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyerek bana her zaman yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Cem TUNA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın oluşmasına katkı sağlayan bilgi ve deneyimlerini aktaran Sayın Doç. Dr. İsmail KARSANTIK'a, Sayın Arş. Gör. Muhammed AKINCI'ya ve Fen Bilimleri Öğretmeni Sayın Recep TAŞCI'ya, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini aktaran değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans tezinde “Hesap Verebilirlik” ölçeği kullanılan Sayın Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN hocamıza teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, varlıklarıyla yolumu aydınlatan çok kıymetli aileme minnetlerimi sunarım. Araştırmanın ilgili alan yazına önemli bir katkı sunmasını temenni ederim.

Bayram KURT

2022/RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1.Okul Geliştirme Modelleri.....	7
1.1.1. P. Dalin ve H.G. Rolff'ün Okul Geliştirme Modeli.....	9
1.1.2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1997 Okul Geliştirme Modeli	10
1.1.3. Ali Balcı'nın Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli	11
1.1.4. Ziya Selçuk'un 21. Yüzyılın Esnek Okul Modeli	12
1.1.5. Hermeneutik Okul Geliştirme	13
1.2. Hesap Verebilirlik.....	14
1.2.1. Hesap Verebilirlik Kavramı	15
1.2.2. Hesap Verebilirlik ile İlgili Kavramlar	16
1.2.3. Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirlik.....	17
1.2.4. Yasal Olarak Hesap Verebilirlik	18
1.2.5. Profesyonel Hesap Verebilirlik	18
1.2.6. Sonuç Odaklı Hesap Verebilirlik	18
1.2.7. Yöneticilerin Hesap Verebilirliği.....	21
1.2.8. Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği.....	24
1.3. İlgili Araştırmalar	27
1.3.1. Hesap Verebilirlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
1.3.2. Hesap Verebilirlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	35
2. YÖNTEM.....	37
2.1.Araştırmanın Modeli.....	37
2.2.Evren ve Örneklem	37
2.3.Verİ Toplama Araçları	38

2.4.Verilerin Analizi	38
2.4.1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizleri.....	40
2.5.Bulgular ve Yorumlar	40
2.5.1. Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Bulgular	41
2.5.1.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	41
2.5.1.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	43
2.5.2. Eğitim-Öğretime İlişkin Bulgular	46
2.5.2.1. Eğitim Hakkı	48
2.5.2.1.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	48
2.5.2.1.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	49
2.5.2.2. Fırsat Eşitliği	50
2.5.2.2.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	50
2.5.2.2.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	51
2.5.3. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Bulgular.....	52
2.5.3.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	52
2.5.3.2. Okulun Türüne Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
2.5.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular	57

2.5.4.1. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini İçeren Maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	58
2.5.4.2. Okulun Türüne Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
2.5.5. Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular	62
2.5.5.1. Görev Türüne Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
2.5.5.2. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular	64
3. TARTIŞMA VE SONUÇ	67
3.1.Tartışma ve Sonuç	67
3.1.1. Akademik Başarı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
3.1.2. Eğitim-Öğretim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	68
3.1.3. Okul Paydaşlarına ve Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
3.1.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	70
3.1.5. Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	70
3.1.6. Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	80
ETİK KURUL KARARI	88

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışmanı : Prof. Dr. Cem TUNA
Hazırlayan : Bayram KURT
Yıl : 2022
Sayfa Sayısı : 102

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE HESAP VEREBİLİRLİK (RİZE ÖRNEĞİ)

Bu araştırmanın temel amacı, Rize ili merkez ve ilçelerindeki kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliği benimseme ve uygulanabilirlik düzeylerinin saptanması ve anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu araştırmanın kapsamı Rize ili merkez ve ilçelerindeki kamu ve özel tüm ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu nicel araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Rize ili ve ilçelerinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırma 46 yönetici ve 187 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Fatmanur ÖZEN tarafından geliştirilen hesap verebilirlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görev türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ait istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmuş olup diğer değişken ve düzeylerde istatistiksel anlamda herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yönetici ve öğretmenler, okul gelişimi, hesap verebilirlik, şeffaflık, etik, sorumluluk

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master's Thesis
Supervisor : Prof. Dr. Cem TUNA
Author : Bayram KURT
Year : 2022
Pages : 102

ABSTRACT

ACCOUNTABILITY ACCORDING TO THE OPINIONS OF SECONDARY SCHOOLS ADMINISTRATORS AND TEACHERS (RİZE EXAMPLE)

The main purpose of this research is to determine the level of adopting accountability and applicability of administrators and teachers working in public and private secondary education institutions in the center and districts of Rize as a school development tool and to determine whether there is a significant difference. The scope of this research covers all public and private secondary education institutions in the center and districts of Rize. The universe of this quantitative research, in which the descriptive survey model was used, consists of administrators and teachers working in Rize province and districts in the 2020-2021 academic year. The sample of the research was selected by random sampling from the administrators and teachers working in secondary education institutions. The research was carried out with the participation of 46 administrators and 187 teachers. The accountability scale developed by Fatmanur ÖZEN was used in the research. As a result of the research, a statistical difference was found in terms of the level of academic achievement applicability according to the task type variable, and there was no statistical difference in other variables and levels.

Keywords: Administrators and teachers, school improvement, accountability, transparency, ethics, responsibility

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
Bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	: Editör
EOGAH	: Eğitimde Okul Geliştirime Aracı Olarak Hesap Verebilirlik
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCBL	: No Child Left Behind Yasası
OGYE	: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi
Ör.	: Örneđin
Ss.	: Standart Sapma
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğeri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çerçevenin temel okul kavramları dâhilindeki faktörler	8
Tablo 2. Hesap verilebilirlik testine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	39
Tablo 3. Görev türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	41
Tablo 4. Görev türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ait ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	41
Tablo 5. Görev türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	42
Tablo 6. Okul türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	44
Tablo 7. Okul türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	44
Tablo 8. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	44
Tablo 9. Görev değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	46
Tablo 10. Görev Değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları.....	47
Tablo 11. Okul türü değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	47
Tablo 12. Okul türü değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	47
Tablo 13. Görev değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	48
Tablo 14. Okul türü değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimsenme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	49
Tablo 15. Görev değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	50
Tablo 16. Okul türü değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	51
Tablo 17. Görev değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	52
Tablo 18. Görev değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	53

Tablo 19. Görev değişkenine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	53
Tablo 20. Okul türü değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	55
Tablo 21. Okul türü değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	55
Tablo 22. Okul türüne göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	56
Tablo 23. Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 24. Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 25. Görev değişkenine göre okul örgütünün gelişme kapasitesini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	59
Tablo 26. Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 27. Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 28. Okul türüne göre okul örgütünün gelişme kapasitesi benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	61
Tablo 29. Görev değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	62
Tablo 30. Görev değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	63
Tablo 31. Görev değişkenine göre kaynak kullanımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	63
Tablo 32. Okul türü değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	64
Tablo 33. Okul türü Değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 34. Okul türüne göre kaynak kullanımı benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etkili okul.....	3
Şekil 2. Kurumsallaşma faktörleri.....	12
Şekil 3. Okul geliştirmenin boyut ve standartları.....	13
Şekil 4. ISLLC raporunda yer alan standartlar.....	24



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, araştırma ile ilgili tanım ve kısaltmalar yer almaktadır.

Araştırmanın Problem Durumu

Bireylerin ve toplulukların huzur ve güven içerisinde yaşayabilmeleri için kamu düzeninin korunması, kamuda şeffaflığın sağlanması devletin öncelikli görevleri arasındadır. Kamunun bir parçası olan bütün paydaşların birbirlerine karşı şeffaf olmaları, gerektiğinde hesap verebilmeleri devletin bütün örgütlerinde gelişmeyi sağlayacağı herkesçe bilinen bir gerçektir.

Hesap verebilirlik kavramı son yıllarda ülkemizde bütün kamu alanlarında sık sık gündeme gelmiş ve eğitim kapsamında da tartışılmaya başlanmış bir kavramdır. Aslında bu kavram Batı'ya ait bir kavram olup son elli yılda bütün dünyada farklı kurum ve örgütler düzeyinde tartışılmaya devam etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 27). Hesap verebilirlik kavramının her ne kadar batıya ait bir kavram olduğu söylene de aslında bizim dinimizde, kültürümüzde ve kendi öz dinamiklerimizde eskiden beri var olan gelmiş bir kavramdır. Ekonomik, sosyal, politik, siyasi ve ideolojik alanlarda özellikle 1970 ve 1980'li yıllarda dünya genelinde başlayan bütün küresel gelişmeler kamusal alanda da birçok değişikliğe sebep olmuştur. Bu değişim; geleneksel, merkezi ve diktatör anlayıştan, yerinden idare edilen, şeffaf, hesap verilebilir, hizmet odaklı, sorgulamaya açık bir yeni kamu yönetiminin benimsendiği bir düzene geçişi sağlamış ve bütün kurumları derinden etkilemiştir (Kurt ve Uğurlu, 2007). Kamuda hesap verebilirlik, üzerinde ittifak edilmiş belirli hedefler doğrultusunda ortaya konacak olan belirli bir performansın meydana gelmesinde bütün sorumluluğun kabul edilmesine ve bunun açıklanması sorumluluğuna dayanan bir ilişkidir (Aktan, Ağcakaya, ve Dileyici, 2004, s. 169). Hesap verebilirlik; yetki ve sorumluluk sahibi olan kişilerin kurumdaki yetki ve sorumluluklarını kullanırken muhataplarına karşı cevap verebilir olması, eleştiri ve taleplere bu anlamda açık olabilmeleri ve aynı yönde hareket edebilmeleridir. Bir yetersizlik, başarısızlık ve usulsüzlük meydana geldiğinde bütün sorumlulukları üzerlerine alabilme ihtiyacını hissetmeleridir (Arcagök ve Erüz, 2006, s. 39).

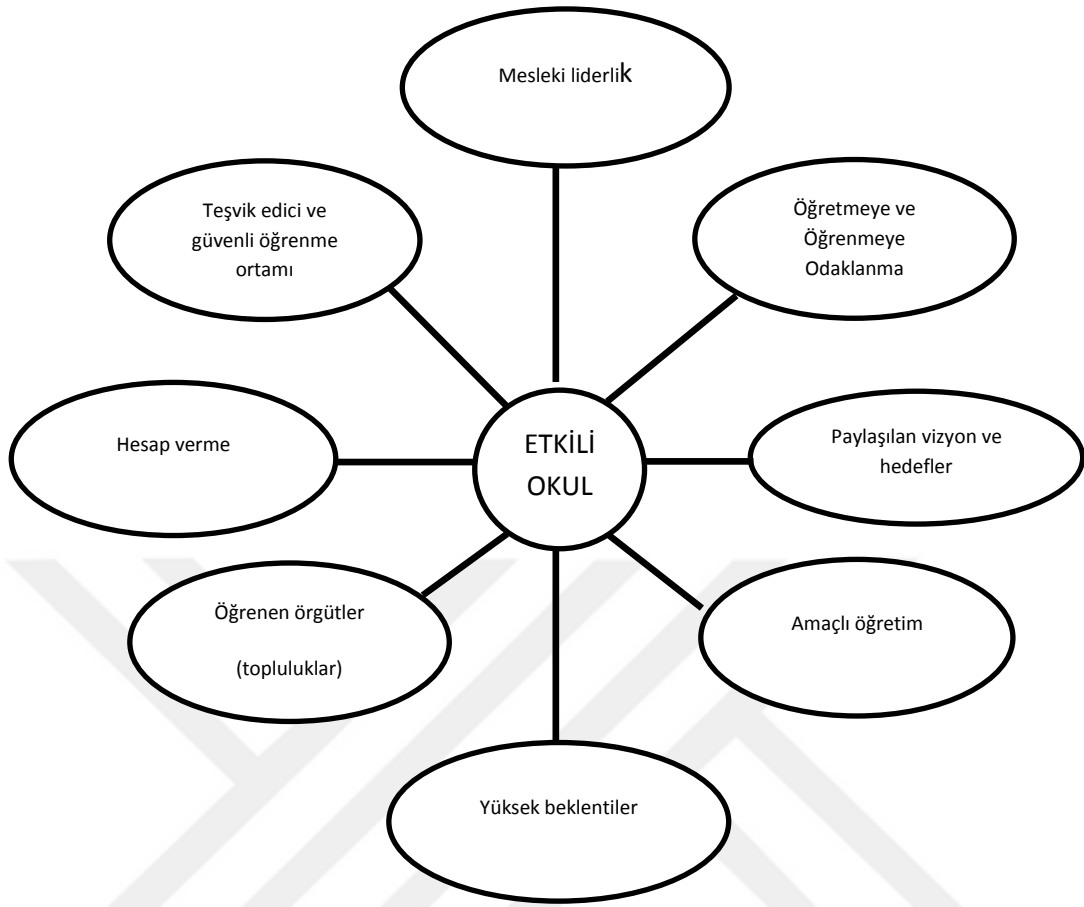
Hesap verebilirlik anlamında sorumluluğun yerine getirilmesinde çok büyük öneme haiz olan kurumların başında eğitim kurumları gelmekte olup hesap verebilme kademesindeki tüm yönetici ve sorumluları doğrudan etkilemektedir. Eğitim örgütleri, diğer tüm kamu kurum ve örgütleri gibi belirli hedefleri gerçekleştirmek üzere faaliyet yürütmektedirler. Okullar, eğitim sisteminin uygulama basamağını oluşturan kurumlar olup, eğitimin hedeflerine işlerlik kazandırır. Eğitim sisteminin amaçlarının okulun amaçlarını da aynı doğrultuda şekillendirdiği söylenilebilir (Bursalıoğlu, 2013, s. 6).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin bir alt dalı olup kendine has özellikleri olan bir yönetim şeklidir. Eğitim kurumlarının kendine has özellikleri dikkate alındığında kamu yönetiminin genel yaklaşım ve ilkeleri dairesinde ele alınmakla beraber kamu ve genel yönetiminden farklı bir işleyişe sahiptir (Özdemir, 2013, s. 2).

Okullarda hesap verebilirlik, okullarda gösterilen bütün faaliyetlerdeki performansların bir raporlama sürecidir (Levin, 2015). Okul performans göstergelerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi bu bağlamda hesap verebilirlik politikalarının en temel unsuru durumundadır. Öğrencilerin performansları ne olursa olsun okul, hesap verebilirliğinde öncü durumdadır. Standart sınavlarla okul performans bilgilerinin oluşturulmasını ve bu bilgilerin raporlanmasını içerir. Öğrenci performans seviyelerinin ve öğretim programlarının etkililiğinin izlenmesi, okulun çevresiyle oluşturulan hesap verebilirlik ilişkilerinde zorlayıcı güç durumundadır. Performans raporları bu anlamda büyük bir öneme sahiptir. Veliler bu raporlarla bilgilendirilerek hem hesap verebilirlik sağlanmış olur hem de velilere beklentilerin karşılandığını gösterir (Woessmann, 2004).

Sekiz temel özelliği olan etkili okulların temel özelliklerinden biri hesap vermedir (Hopkins, 2001, s. 19).

Etkili okullar bu özellikleriyle, okul toplumuyla birlikte oluşturmuş oldukları engin görüş ve görev sahibi, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanmış olmuş okullardır. Bu doğrultuda paydaşlarına güvenli öğrenme ortamı sunan, onları teşvik eden, eğitimi sunup geliştirmek adına yapılan tüm uygulamaları ve ülke genelinde eğitimden beklenen tüm çıktıları da içine alacak şekilde hesap veren ve öğrenen örgütlerdir (Hopkins, 2001, s. 20-21).



Şekil 1. Etkili okul

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Rize ili merkez ve ilçelerindeki kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliği benimseme ve uygulanabilirlik düzeylerinin saptanıp, anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesidir. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için birtakım sorulara cevap aranmıştır. Bunlar:

- Öğrencilerin akademik başarısı sağlanabiliyor mu?
- Eğitim-öğretimde eğitim hakkı, fırsat eşitliği sağlanabiliyor mu?
- Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar yerine getirilebiliyor mu?
- Okul örgütünün gelişme kapasitesi sağlanabiliyor mu?
- Kaynaklar, etkili ve verimli kullanılabiliyor mu?

Araştırmaya iştirak eden ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin hesap vermekle alakalı yukarıda geçen soruları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde,

- Çalıştıkları okuldaki görev durumlarına,
 - Görev yapmakta oldukları okulun kamu veya özel okul olmasına göre,
- anlamlı bir fark var mıdır? sorusunun cevabı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Tüm dünya toplumunun temel meselelerinden biri eğitimidir. Eğitim sadece bir toplumun, bir ülkenin değil tüm dünya toplumlarının temel meselesidir. Günümüz dünyası hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bu süreç toplumu ve toplumu oluşturan bütün paydaşları doğrudan veya dolaylı yoldan etkilemekte ve sürecin bir parçası haline getirmektedir. Sürecin bir parçası haline gelen toplumlarda kontrol mekanizmaları da sürekli ve zorunlu bir değişime uğramaktadır. Zamanla gelişen bilgi ve teknolojik alt yapılar devlet ile vatandaş arasında, devletin kendi kurumları arasında kullanmış oldukları bilginin hem miktarını hem de kalitesini farklılaştırmıştır. Ülkelerin içerilerinde bulunmuş oldukları ekonomik koşullar bütün kaynakların daha verimli bir şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Küresel etkileşimler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da toplumlar arası paylaşımı artırmış, eğitim sadece bir toplumun meselesi olmaktan çıkmış tüm dünyanın temel sorunlarından ve ortak değerlerinden biri halini almıştır. Üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan bir konu halini almıştır. Bu anlamda hızlı değişime uğrayan küresel gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hesap vermeyi teşvik etmiş ve bu konuyu önemli bir hale getirmiştir (Glas, Scheerens ve Thomas, 2007, s. 5).

- Tüm dünyada ekonomilerin bilgi toplumu üzerine tasarlanıp kurgulanması, bunun için eğitim üzerine yapılan çalışmaların ve farkındalığın sürekli artış göstermesi,
- Dünyada pek çok ülkenin en önemli payı eğitim harcamalarına ayırmasına rağmen dönem dönem ekonomik anlamda yaşanan sıkıntıların artması,
- 1980’li yıllarda ekonomik krizlerin etkisindeki eğitimde verimliliğe ilişkin yapılan çalışmaların artması,
- Tüm kamu sektörlerinden sundukları hizmetlerin kalitesine yönelik şeffaf ve hesap verebilir olmasının beklenmesi.

1980’lerin ortasından itibaren eğitim alanında dünyada birçok hesap verme sistemi gelişmiş olup bu alanda birçok çalışma yapılmış olup halen yapılmaya da devam edilmektedir. Hesap verebilirlik başta ABD ve Birleşik Krallık olmak üzere

dünyanın birçok ülkesinde önemli hale gelmiştir. Pek çok dünya politikacıları ülkelerinin ekonomilerinin geleceğinin eğitimdeki gelişmelerle aynı doğrultuda olduklarını belirtmekte olup bunun için çalışmalar yapmaktadırlar. Eğitim araştırmaları etkili okul ve okul geliştirmede yöneticilerin ve öğretmenlerin yarattığı farkı göstermiştir. 1960 ve 1970’li yıllarda eğitimin toplumsal alanda eşitsizliği üreten sonuçlarının tartışıldığı kafa karıştıran tartışmalar nihayet son bulmuş, bu durum hesap vermeye yönelik makroekonomik alanda akılcı bir önem kazandırmıştır (Balcı, 2001; Barber, 2004).

Problem Cümlesi

Araştırmada problem cümlesi “Rize ili ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

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

- Hesap verebilirliğe ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinde istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinde yöneticilerin ve öğretmenlerin görev türü ve okul türü değişkenlerine göre ölçek maddelerini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri nedir?

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada; ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik durumları incelenmiştir. Bu bağlamda;

- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ölçek sorularını doğru, içten ve tarafsız olarak cevaplandığı,
- Ölçekteki soruların ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik durumlarını ölçebilecek nitelikte olduğu,
- Araştırma örnekleminin evreni temsil niteliğinde olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik durumlarını belirlemek amacıyla “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”nin uygulanması ve elde edilen verilerin analiz edilerek ulaşılan sonuçların yorumlanması sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda;

- Araştırma Rize ili merkez ve ilçelerinde resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Aralık–Ocak aylarında Rize ili ve ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırma pandemi döneminde gerçekleştiğinden ulaşılmak istenen kişi sayısına ulaşılmasında güçlük çekilmiştir.

Tanımlar

Okul Geliştirme: Amaç olarak örgüt ve örgüt içerisinde var olanları kapsayan okul geliştirme daha çok nicel yönelimlidir. Okul geliştirme, farklı yaklaşımlar ile çoklu değerler dizisinin bir arada kullanılmasını gerektirebilir (Balcı, 2001). Okul geliştirme çalışmalarında süreç “Oraya nasıl ulaşıyoruz?” sorusuna cevap bulmak için işler (Balcı, 2001).

Hesap Verebilirlik: Türkçe literatürde ayrı veya bitişik bir şekilde yazılımlarında farklılık arz eden ‘hesapverebilirlik’ ya da ‘hesap verebilirlik’ kavramı İngilizce’de ‘accountability’ şeklinde yazılmaktadır ‘Hesap verebilirlik’ kavramının farklı eserlerde farklı biçimlerde belirtilmesi bu kavramı karmaşık bir hale getirmektedir. Farklı zamanlarda, çeşitli dillerde ve disiplinlerde bu kavrama yüklenen anlamın, dinamik ve değişken bir anlama büründüğü görülmektedir (Bülbül, Acar ve Özdemir, 2018). Bu çalışmada kavram ‘hesap verebilirlik’ şeklinde kullanılmıştır.

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

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okul geliştirme modelleri, hesap verebilirlik ve okul iklimi kavramlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Okul Geliştirme Modelleri

Okul geliştirme çalışmaları süreklilik arz eden ve çevresel etmenlerden etkilenen bir çalışmadır. Ülkeler kendi toplum ihtiyaçlarına ve değişen dünya şartlarına göre eğitim sistemlerini sürekli yenilemek durumundadırlar. Bu bağlamda ülkelerin okul geliştirme modelleri birbirinden farklılık arz etse de, ülkeler arası kıyaslamalar yapabilmek için paylaşımcı ve iş birlikçi uluslararası okul geliştirme faaliyetleri sürdürülmüş ancak ortak bir modelde karar kılınamamıştır. “Etkili okul geliştirme projesi” bunlardan biridir. Ülkeler arasındaki ekonomik, sosyo-kültürel farklılıkların eğitime farklı yansımalarından dolayı, Etkili Okul Geliştirme Projesinin bütün ülkelerde uygulanmasını aynı şekilde mümkün kılmak ve o ülkelerin başarı veya başarısızlığını açıklayacak genel bir model ortaya koymak neredeyse imkânsız hale gelmiştir (Parlar, 2020, s. 104). “Model” yerine “kavramsal çerçeve” teriminin kullanılması da bu yüzden olsa gerek (Reezigt ve Creemers, 2005, s. 407).

Etkili Okul Geliştirme Projesi kapsamında okul düzeyinde yapılan araştırmalarda geliştirme kültürü, süreçleri ve sonuçları olmak üzere üç kavram belirlenmiştir (Reezigt ve Creemers, 2005, s. 413-414). Bu üç kavram gelişmekte olan okullar için temel unsurlardır. Sürekli olarak birbirlerini etkileyen bu kavramlar birbiri içine geçmiş durumdadırlar. Kültür, süreçlerin alt yapısını oluşturmaktadır. Süreçlerin hedefi sonuçlardır. Kültür yalnızca süreçlerin seçimine değil aynı zamanda sonuçların seçimine de etki etmektedir. Süreçlerin seçimini seçilen sonuçlar etkileyecektir. Onların başarısı ya da başarısızlığı aynı zamanda okul kültürünü de değiştirebilecektir. Süreçlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi sonuçları da aynı zamanda etkileyecektir. Etkili okul geliştirmeye yönelik bu tür bire bir ilişkiler onun bir başlangıcı ve sonu olmayan sarmal yapısına da dikkat çekmektedir. Bunun içindiri ki faktörler; geliştirme kültürü, süreçleri ve sonuçları gibi kavramlara ilişkin kapsayıcı çerçeve dâhilinde sayılmaktadır (Reezigt ve Creemers, 2005, s. 414).

Çerçevenin temel okul kavramları dâhilindeki faktörleri Reezigt, G. ve Creemers, B. (2005, s.414) şöyle belirtmektedir.

Tablo 1. Çerçevenin temel okul kavramları dâhilindeki faktörler

Geliştirme kültürü	Geliştirme süreçleri	Geliştirme sonuçları
Geliştirmeye yönelik içsel baskı	Geliştirme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi	Okul kalitesindeki değişimler
Okulların kullandığı otonomi	Geliştirme ihtiyaçlarını belirleme	Öğretmenlerin niteliğindeki değişimler
Ortak vizyon	Detaylı geliştirme hedeflerini ifade etme	Öğrenci sonuçlarının niteliğindeki değişimler (bilgi, beceriler ve tutumlar)
Öğrenen örgüt/reflektif uygulayıcı olma isteği	Geliştirme faaliyetlerini planlama	
Eğitim ve meslektaş işbirliği	Geliştirme planlarını uygulama	
Geliştirme geçmişi	Değerlendirme	
Geliştirme mülkiyeti, sadakat ve motivasyon		
Liderlik	Refleksiyon	
Çalışan kadro dengesi		
Geliştirme için zaman		

Kaynak: (Reezigt ve Creemers, 2005, s. 414)

Eğitimin planlamasının yapıldığı her toplumda okulların benimseyebileceği bir okul reformuna ihtiyaç vardır. Bu anlamda bir *okul geliştirme modeli* özel bir tasarım veya çerçevedir. Birtakım örgütlerin yerel okulların dışında geliştirmiş oldukları modeller olsun, okul örgütleri içerisindeki insanların geliştirmiş olduğu modeller olsun çeşitli okul geliştirme modelleri bulunmaktadır. Bu modeller özellikli tasarım öğeleri ve bu öğelerin uygulanmasına ait özgünlük, amaç, okul durumları ve

öğrenci başarısına özgü model etkileriyle ilgili araştırmanın içeriğine göre değişiklik gösterir (English, 2006).

Yerel okulların dışından olsun, okul örgütleri içerisinde olsun birçok okul geliştirme modeli olduğu bilinmekle beraber bu modellerin önemli olanlarından birkaç tanesine tezimizin bu kısmında değinilecektir.

1.1.1. P. Dalin ve H.G. Rolff'ün Okul Geliştirme Modeli

Bu modelin temelini personelin, örgütün ve öğretimin/dersin geliştirilmesi boyutları oluşturmaktadır. Bu boyutların entegrasyonundan alınacak sinerjinin boyutu okul geliştirmeye de doğrudan etki edecektir. Okul gelişiminin merkezinde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim bulunur. Bireysel okullar okul gelişimi için motor görevi görmekte olup öğretme ve öğrenme kalitesini artırmaktadır. Yeniliklere ve değişikliklere açık hale gelen öğretmenler, öğrenciler ve veliler okul gelişim programını açıkça ve sistematik bir şekilde takip ederler. Bu durum okuldaki işlerliğin ve günlük hayatın daha etkili, kolay olmasına ön ayak olur. Böylelikle okul değişkenlik gösteren, sosyal problemlere cevap veren, öğrencileri gelecek hayata ve günün şartlarına hazırlayan merkezi bir konum durumuna gelir. Bu anlamda okul gelişimi, sistemli bir şekilde bir taraftan eğitim geliştirme diğer taraftan kişisel ve organizasyonel gelişim ile birlikte hareket eder (Rolff, 2008, s.17).

P. Dalin (2005), M.Fullan'ın okullarda değişim süreci ve okullardaki gelişimin, toplumsal yapının durumuna, beklentilerine ve araştırmacıların bakış açılarına göre şekillenmekte olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir.

P. Dalin (2005), 21. yüzyılın eşiğindeki okulların çok sayıda okul geliştirme programı olmasına rağmen, henüz öğrencileri bu yüzyıla hazırlamak için okul geliştirme reform planlarına sahip olmadıklarını belirtmektedir.

P. Dalin (2005), geleceğin sorunlarına çözüm üretmeyen okulların modalarının geçeceğini, her türlü halk desteğini kaybedeceklerini, sadece daha küçük bir misyonla yetineceklerini belirtmektedir.

Okul geliştirme çalışmalarında birden çok sorunla karşılaşılacağı bilinen bir gerçektir. P. Dalin ve H.G. Rolff'ün okul geliştirme modeli de bu sorunları çözmek için uğraşmaktadır. Bu sorunların bazıları P. Dalin (2005)'e göre şunlardır:

- Öğrencileri yirmi birinci yüzyıla hazırlayan müfredat ile günümüz müfredatının temellerini birleştirmek,
- Geleceğin müfredatını tanımlamak ve geliştirmek,
- Sınıfta geleneksel bir reproduksiyon sürecinden çoklu ortamlarda yaratıcılık ve üretime doğru hareket etmek,
- Gelecek için belirlenmiş sabit fikirlerden uzaklaşmak, bitirilmeyeni tamamlamaya çalışmak,
- Bugünün faaliyetlerinin çoğunu önemli ölçüde azaltmak için hem öğrenci hem de öğretmen girişimleri adına alan sağlayan yeni okul organizasyonunu tanımlamak ve geliştirmek,
- Personel gelişimine yönelik mevcut en iyi yaklaşımları kullanarak toplumun tüm kesimlerinden, insan kaynaklarından yararlanarak personeli ve diğer insan kaynaklarını yeni rollere ve yeni bir müfredata hazırlama,
- *Yirmi Birinci Yüzyıl Okulu* için ittifaklar kurmak amacıyla yerel toplulukta (ve ülke çapında) politik olarak çalışmak,
- P. Dalin (2005) okul geliştirmedeki temel mesele, okulların nasıl geliştirilebileceği değil; program, okul, ülke düzleminde sistem olarak okul gelişimi için kapasitenin ne şekilde meydana getirileceğidir.

1.1.2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1997 Okul Geliştirme Modeli

Okul Gelişim Modeli olarak tanımlanan ve Türkiye'de, 1997 yılı itibariyle kademe kademe uygulamaya konulan okul geliştirme yaklaşımı, okulların planlı bir şekilde gelişmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımı kazandırmayı amaçlamıştır. Okul Gelişim Modelinin çerçevesini oluşturan okul gelişim süreci aşamaları;

- Planlama,
- Uygulama,
- Değerlendirme,
- Düzeltme,
- Tekrar planlamaya dönüş,

şeklinde düzenlenirken, diğer taraftan birbirini takip eden on basamak ile nitelendirilmiştir (MEB, 2007b, s. 10). Bunlar:

- Okul gelişimi yönetim ekibinin kurulması,

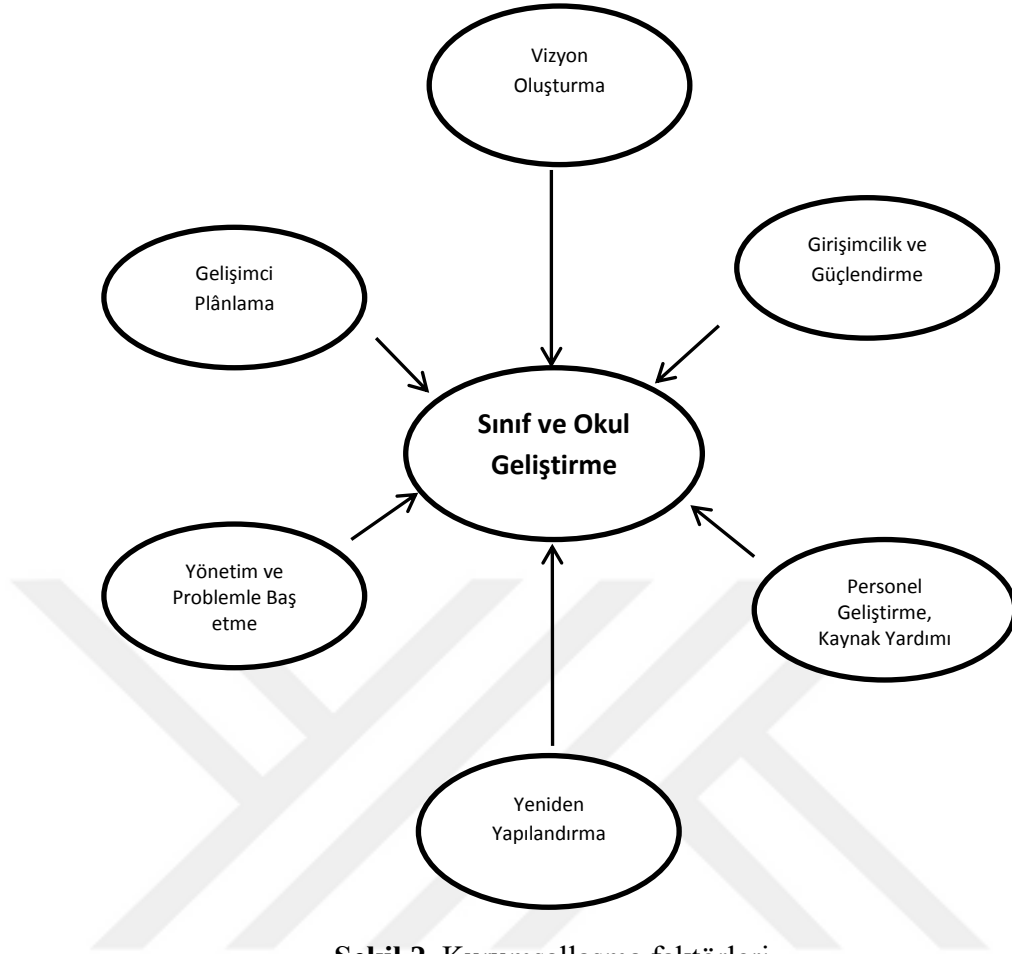
- Okul gelişimi hedefleri ve stratejik plânlama,
- İhtiyaç analizi,
- Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması,
- Çalışma plânlarının hazırlanması,
- Yıllık okul gelişim plânlarının hazırlanması,
- Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması,
- Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması,
- Düzeltilmiş okul gelişim plânının uygulanması,
- Son değerlendirme ve rapor yazılmasıdır.

Bu süreç bittiği yerden başlayan ve sürekli kendini yenileyen dairesel bir süreçtir. Okul gelişiminde hedeflenen amaca ulaşılabilmesi için sürecin basamaklarını göz ardı etmek veya değişiklik yapmak sürecin başarıya ulaşmasında olumsuz etki yapacaktır. Çünkü her basamak, bir sonraki basamağın hazırlığı niteliğinde olup birbiriyle ilişkilidir. İşbirliğine dayalı bir çalışma ve paylaşımcı bir yönetim anlayışını esas alan okul gelişim modelinde Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulacak olan gelişim süresinin yürütülmesinde bütün birimlerinden temsilcilerinin katılımıyla etkin rol oynayacaktır (MEB, 2007b, s. 12).

1.1.3. Ali Balcı'nın Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli

Paylaşılan hedefler, işbirlikçi çalışma ve öğrenme olanakları birbirlerini etkilemenin yanında ana ve gelecekteki çıktıları şekillendirmek üzere etkileşirler. Özgüven yönünden öğretmen ne kadar güçlü olursa, yeterlik ve açıklık duygusu ne kadar fazla artarsa; adanmışlığı da o derece artış gösterir. Bu gelişme örneği kurumsaldır. Ali Balcı'nın geliştirdiği bu model, Şekil 2'de gösterilmiştir (Balcı, 2014, s. 38).

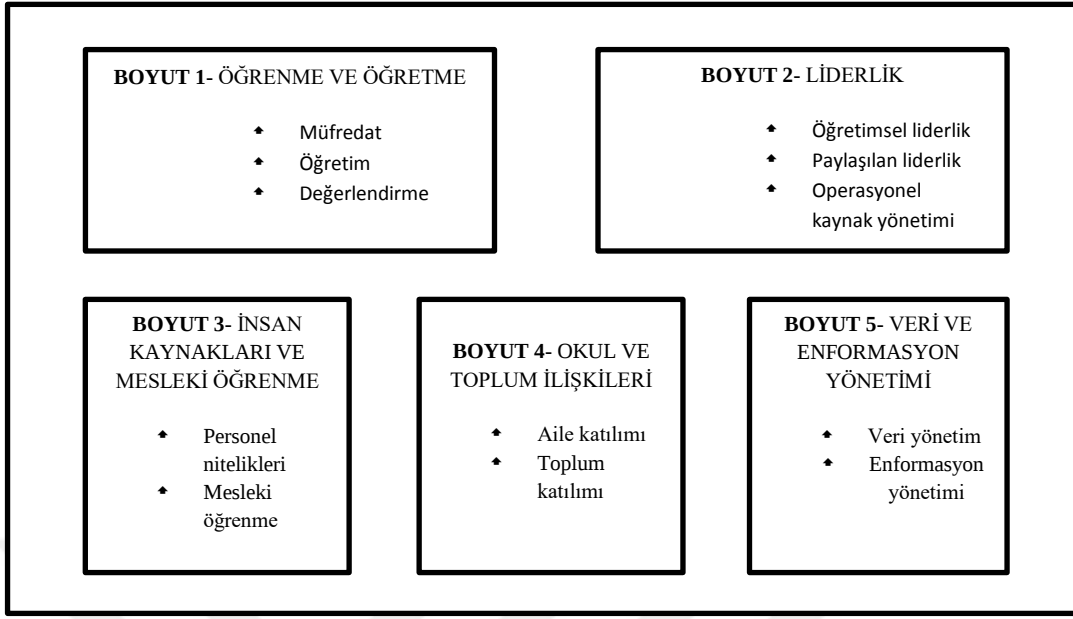
Bu değerler dizisinde okul, değişimin merkezindedir. Okul geliştirmede, değişim olarak içsel dinamikler daha etkili olup içerden değişmeyi öngörür. İçsel dinamikler ön planda olmakla beraber okul geliştirmenin dış çevre bağlamından kopuk olduğu düşünülemez ve bu bağlam içinde gerçekleştirildiği unutulmamalıdır. Okul gelişiminde öğretmen yorumlarının ve içsel örgütsel boyutların ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Parlar, 2020, s. 122).



Şekil 2. Kurumsallaşma faktörleri

1.1.4. Ziya Selçuk'un 21. Yüzyılın Esnek Okul Modeli

21. Yüzyılın Esnek Okul Modeli 5 ana boyut ile 12 alt boyutta incelenir. Okul geliştirme çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle bütün bu boyutların analiz edilip güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek mevcut durum ortaya konulur. Bütün bunlar yapılırken yetiştirilecek olan insan modelinde çağın gerekleri ve beklentileri dikkate alınır. Bundan sonra iyileştirme planları ve geliştirme planları yapılır. Bu planlamalar yapıldıktan sonra bu model aracılığıyla okulun hedefleri gerçekleştirilir. Okul geliştirme sonuçları bütün bu uygulamaların neticesinde elde edilecek olan raporlarla tespit edilir (Selçuk, 2008, s. 79). Esnek Okul Modelleri bir bütün olarak şekil 3'teki gibi gösterilebilir.



Şekil 3. Okul geliştirmenin boyut ve standartları

1.1.5. Hermeneutik Okul Geliştirme

Yunanca “hermeneuein” sözcüğünden türetilmiş bir terim olan olan “hermeneutik” terimi; ifade etme, yorumlama ve açıklama anlamlarını taşımaktadır. En genel anlamıyla yorumlama sanatı olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2007, s. 165). “Hermeneutik” sözcüğü Hermes’in adından üretilmiştir. Hermes insanlara Tanrının buyruğunu birebir değil de yorumlayarak açıklayan kişidir (Yılmaz, 2007, s. 165).

Birey sadece kendi uğraş ve çözümleriyle hayatını ve varoluşunu devam ettirebilir. Bireyin kendi hayatını ve varoluşunu devam ettirebilmesi, bu problemlerle mücadele etmesi, olabilirse bu problemleri aşmada kullandığı çerçevenin ne kadar derinlikli ve kuşatıcı olduğuna bağlıdır. Bireyin oluşturacağı çerçevenin ne kadarı kendine, ne kadarı kendisi dışında olan olaylara bağlı oluşu, varoluşunu sürdürmekte çok etkili olacaktır. Buradaki dış referanslar önemsiz olduğu anlamına gelmemelidir. Kuşkusuz kendi referans çerçevelerinin vasıtasıyla devam ettirilen yaşam da diğeri kadar doğal bir yaşamdır. Bireyin yaşamını içselleştirmesi, yani kendine ait kılması, hayatında karşısına çıkan sorunlar karşısında müracaat ettiği çerçevelerden hangisinin hangi oranda hayatında yer tuttuğuna bağlı olacaktır (Yılmaz, 2007, s. 167).

Kısaca *hermeneutik*, tek tek özel durumları, bilgileri anlama yöntemi olarak adlandırılabilir. Bu özel ve tek tek bilgilerin kavranması ve içselleştirilmesi evrensel bilgiyi anlamak için gereklidir (Kale, 1995, s. 287).

Öğrencilerin, öğrenen bireyler olarak günlük hayattaki yaşam pratiklerinin ve günlük yaşam pratikleri içinde bulundukları zorluk ya da problem durumlarının ön-bilgisi, eğitim planlarının tertip edilmesinden, eğitim uygulamalarına kadar eğitim aşamalarının tasarlanıp düzenlenmesinde her zaman göz önünde bulundurulması gereken bir bilgi kaynağı olacaktır (Yılmaz, 2007, s. 170). Öğrenciyi temele alan öğrenci merkezli eğitim anlayışı olan *hermeneutik* eğitim anlayışı, bireysel farklılıkların ön plana çıktığı bir anlayış olduğu söylenebilir.

Eğitim hermeneutiği, eğitim alanında anlamayı etkin kılmak isteyen epistemolojik ve ontolojik bir yaklaşımdır (Taşdelen, 2006).

1.2. Hesap Verebilirlik

1980’li yıllarda gelişmiş ülkelerin kamu yönetimlerinde meydana gelen yeni anlayış tarzlarıyla yeni dönüşümler başlamış olup bu değişimlerden o ülkelerin bütün paydaşları etkilenmiş ve birtakım ilkelerin önem kazanmasına sebep olmuştur. Bu ilkelerin en önemlilerinden birisi de hesap verebilirlik, diğeri ise bu doğrultudaki şeffaflık ilkesidir. Büyük ülkelerle başlayan bu anlayış tarzı zamanla farklı ülkelerin politikalarını da etkilemiştir. Ulusal düzeyden uluslararası bir düzeye ulaşmış ve önemli bir aktör haline gelen bu anlayış tarzı ulus üstü bir oluşum olan Avrupa Birliği’nin ölçütleri arasında olmuştur. AB, aday ülkelerinin birliğe katılımında birliğin yönetsel kapasitesine ulaşılabilmesi için uygulanacak ölçütler içerisinde hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerini de saymıştır. Uluslararası bu değişimden etkilenen Türkiye, Avrupa Birliği’ne uyum sürecini hızlandırıp 2003 yılında 4982 sayılı *Bilgi Edinme Hakkı Kanunu*’yla hesap verebilirlik ve şeffaflık anlamında adımlarını atmaya başlamıştır. Bilgi edinme hakkı, 12 Eylül 2010 tarihinde gerçekleştirilmiş olan referandum ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 74. maddesine dâhil edilmiştir (Demirkıran, Eser ve Keklik, 2011).

Kamu kurum ve kuruluşlarının yıllarca elinde biriktirdiği ve arşivlerde sakladığı belgeleri bilgi edinme hakkı kapsamında kişilerin paylaşımına açması resmi mercilerin hesap verebilirliğini ve şeffaflığını artırmış olup bu anlamda

tahammülsüzlüğü ve devlet sırrı olmak anlayışını ortadan kaldırmıştır. Bu durum Türkiye için çok önemli bir gelişme olmuştur (Demirkıran, Eser, ve Keklik, 2011).

1.2.1. Hesap Verebilirlik Kavramı

Türkçe literatürde ayrı veya bitişik bir şekilde yazılımlarında farklılık arz eden '*hesapverebilirlik*' ya da '*hesap verebilirlik*' kavramı İngilizcede 'accountability' şeklinde yazılmaktadır. '*Hesap verebilirlik*' kavramının farklı eserlerde farklı biçimlerde belirtilmesi bu kavramı karmaşık bir hale getirmektedir. Farklı zamanlarda, çeşitli dillerde ve disiplinlerde bu kavrama yüklenilen anlamın, dinamik ve değişken bir anlama büründüğü görülmektedir (Bülbül, Acar ve Özdemir, 2018).

Bir faaliyeti gerçekleştirmeden önce ve sonra yetkililerin tam ve açık bir şekilde kamuyu önemli derecede etkileyen sorumluluklarını ne şekilde taşıdıklarını izah etme yükümlülüğü anlamına gelen hesap verebilirlik kavramı, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde geçmemekte olup bunun yerine İngilizcedeki "accountability" kavramı ile alakalı olan "responsibility (sorumluluk)" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Türkçe sözlükte sorumluluk, "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" olarak tanımlanmaktadır. Literatürde incelendiğinde "sorumluluk" ile "hesap verebilirlik" kavramlarının anlamları birbirine yakın görünse de aynı değildir (Biricikoğlu, 2011, s. 6).

Hesap verebilirlik kavramının herkesçe kabul gören ya da herkesçe paylaşılan bir anlamının bulunduğunu belirtmek çok mümkün olmasa da "Kim kime karşı hangi iş için sorumludur?" sorusuna karşı verilebilecek yanıtlarla anlam kazanacağı söylenebilir. Bu soruda "kim", meydana getirdiği iş ile alakalı hesap verme yükümlülüğünde olan kişiyi belirlemekte olup "kime" sorusu ise ortaya konulan iş için kime hesap verileceğini ifade etmektedir (Adams ve Hill, 2006, s. 218). Eğitim yönünden bakıldığında kim sorumludur? Sorusuna yasama organı, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri ve öğretmenleri; ne için sorumludur? Diye sorulduğunda standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin temin edilmesi ve öğrenci devamlılığı için; kime karşı sorumludur? sorusu ise hükümete,

yasa koyuculara, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere vd. karşı sorumludur (Heim, 1996).

Genel anlamda hesap verebilirlik, fertlerin veya örgütlerin yapıp ettikleri faaliyetlere yönelik örgüt üyelerine cevap verme ve açıklamalarda bulunma sorumluluğu şeklinde tanımlanabilir (Gül, 2008, s. 73). Kendilerine kaynak tahsis edilip, sorumluluk yüklenen kişilerin daha önceden belirlenmiş koşullar doğrultusunda muhataplarına hesap verme zorunlulukları vardır.

Hesap verebilirlik sürecinin nasıl işletileceğini açıklamaya yönelik olarak hesap verebilirlik yaklaşımları; yapısına göre hesap verebilirlik ve niteliğine göre hesap verebilirlik olmak üzere iki başlığa ayrılmaktadır. Yapısına göre hesap verebilirlik, dikey ve yatay hesap verebilirlik olarak sınıflandırılmıştır. Dikey hesap verebilirliğin, vatandaşla devlet arasındaki soru sorma, cevap alma ve bilgi akışı sürecini düzenleyen bir süreci ifade ettiği söylenebilir. Bu süreç, devletin, kendilerini ilgilendiren her konuda vatandaşa hesap vermesi durumunu nitelemektedir. Devletin, vatandaşlara karşı hesap verebilir kılınmasında kullanılan araçlar ise seçimler, sivil toplum kuruluşları ile medya olarak anılmaktadır. Yatay hesap verebilirlik ise devletin kontrol ve denetimin sağlanmasından sorumlu kurum ve kuruluşlarına hesap vermesini ifade etmektedir (Gül, 2008, s. 76-77).

1.2.2. Hesap Verebilirlik ile İlgili Kavramlar

Alan yazın taramaları yapıldığında hesap verebilirlik kavramının; şeffaflık, etik ve sorumluluk kavramları ile yakından alakalı olduğu görülmektedir (Bülbül, 2011). Sorumluluğun daha genel bir kavram olup hesap verebilirliği içine alan bir kavram olduğu söylenebilir. Sorumluluk kavramı sadece hesap verebilirlikle sınırlı bir kavram değildir. Sorumluluk kişisel fedakârlıkları içeren bir davranış olmakla beraber hesap verebilirlik, daha çok otoritelere uyum gerektiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda sorumluluk, insan açısından görev, yetki ve otoriteyi içerisinde barındıran bir mesuliyet duygusu içermektedir.

Hesap verebilirlik açısından çok önemli kavramlardan biri de şeffaflık kavramı olup son dönemlerde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Kalkan ve Alpaslan, 2009). Hesap verebilirlikte şeffaflık ne kadar önemli ise de eğitimin

kalitesini artırmak, eğitim politikalarına yönelik çalışmalar yapmak ve buna öncülük etmek de o kadar önemlidir (Karsantık, 2020).

Hesap verebilirlik açısından önemli diğer bir kavram da etik kavramıdır. Hesap verebilirliğin sağlanmasında etik, içsel bir kontrol aracı olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda etik, kararlarının sorumluluğunu üstlenme, bilgi paylaşımında dürüst ve açık davranma, görevini kötüye kullanmama, davranışlarında, birey veya örgütlerin ortaya çıkmasına aracılık etmektedir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

1.2.3. Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirlik

Bir eğitim örgütünün eğitim ve öğretim adına yapıp ettiklerini açıklaması, bunlarla ilgili ortaya koymuş olduğu performansa dair iç ve dış otoriteleri bilgilendirmesi, izahatlar yapması, alınan kararları, yapılan uygulamaları meşrulaştırma zorunluluğunu ifade eder. Eğitim örgütlerinin, amaçları doğrultusunda yaptıkları etkinliklerden ve bu etkinlikleri faaliyete dökerken kullandıkları kaynaklardan sorumlu olmaları hesap verebilirliğin önemini ortaya koymaktadır (Cendon, 2000, s.25).

Hesap verebilirlik açısından eğitim örgütlerinde performans değerlendirmesi ne kadar önemli ise de eğitim örgütlerinin başında bulunan üst düzey yöneticilerin ve denetçilerin de kendileri hakkında çoklu veri kaynaklarına dayalı bir performans değerlendirmesini yapmaları okul yöneticilerine ve öğretmenlerine karşı örnek bir performans değerlendirmesi olacaktır. Genel anlamda kurumların merkezi yönetimlerinde var olan uygulamalardaki örnek ve güçlü performans değerlendirmeleri taşradaki kurumlara da örnek olup bu kurumları daha iyi geliştirecek ve hesap verebilirliğini artıracaktır (Bülbül, 2006, s.80).

Eğitim kurumlarının, hesap verebilirliği ile bu kurumların çeşitli kademelerinde bulunan bireylerin sahip oldukları eğitim seviyelerinin yüksekliği, başarılı olmaları, yaşamdaki rol ve davranışları eğitim örgütlerinin olumlu yönde hesap verebilirliğini artırırken aksi durumda hesap verebilirliği olumsuz etkilemektedir. Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim örgütlerinin hedeflerine ne derece ulaştığını tespit etmeye, örgütlerin niteliklerini ve öğrenci başarılarını arttırmaya hizmet etmektedir (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012, s.124).

Eğitim alanında; profesyonel hesap verebilirlik, yasal hesap verebilirlik ve sonuç odaklı hesap verebilirlik olmak üzere üç tür hesap verebilirlikten söz edilmektedir. Eğitimciler çoğunlukla üç tür hesap verebilirlik sistemiyle aynı zamanda karşılaşmaktadırlar (Anderson, 2005, s.1).

1.2.4. Yasal Olarak Hesap Verebilirlik

Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan mevzuata ait düzenlemelere ve düzenlemelere ilişkin işleyişin uygun bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik olarak yapılan denetim ve teftişlerle sağlanan hesap verebilirlikten söz edilebilir. Bu tür bir hesap verebilirlik yasal hesap verebilirlik boyutunda ele alınabilir. Okulun üst yönetimlere hesap vermesi ve bu süreçte denetim mekanizmalarının kullanılması yönetsel hesap verebilirlik olarak da isimlendirilmektedir (Samsun, 2003, s.21).

1.2.5. Profesyonel Hesap Verebilirlik

Profesyonel hesap verebilirlik eğitimde hesap verebilirliğin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Bu tür hesap verebilirlik, mesleki alandaki standartlar ile mesleki ilkeler çerçevesindeki karar ve uygulamalara vurgu yapmaktadır (Cendon, 2000, s.39). Eğitim örgütlerinde çalışanların mesleklerinin gerektirdiği normlara ve ilkelere uygun bir şekilde hareket etmeleri yönündeki beklentileri açıklamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin görev arkadaşlarına karşı mesleki standartlar ve mesleki ilkeler konusunda hesap verebilir olma durumlarını açıklamaktadır (Anderson, 2005, s.1-2). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar ile farklı sendikalar çerçevesinde şekillenen normlar profesyonel hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik uygulamalar arasında değerlendirilebilir (Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017).

1.2.6. Sonuç Odaklı Hesap Verebilirlik

Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğin boyutlarından bir başkası da sonuç odaklı hesap verebilirlik boyutudur. Sonuç odaklı olan bu boyut, eğitim süreci sonunda elde edilen çıktılarla ilgilenmektedir. Özellikle öğrenci öğrenmesi, başarısı veya ilerlemesi gibi sonuçlara odaklanmaktadır. Bu tür hesap verebilirlik, eğitim

örgütlerinin politik etkilere maruz kalma seviyesini yükseltmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik mekanizmalarının daha gelişmiş olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen “No Child Left Behind (NCLB)” uygulaması, sonuç odaklı hesap verebilirlik sistemlerine örnek olarak gösterilebilir. Bu uygulamanın her bir çocuğun başarısına ve başarısındaki artışa önem veren bir uygulama olduğu söylenilebilir. Sonuç odaklı hesap verebilirlik eğitim örgütlerinin öğrenci öğrenmesi ve başarısı konusunda kamuya hesap verebilir olmasını ifade etmektedir (Anderson, 2005, s.2).

Eğitim örgütleri için sonuç odaklı hesap verebilirlik olarak anılan bu boyut, demokratik hesap verebilirlik olarak da ele alınmaktadır. Demokratik hesap verebilirlik, kamu kurum ve kuruluşlarının performans göstergeleri ve çıktılarının doğrudan vatandaşlar tarafından kontrol edilebilir olmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte demokratik hesap verebilirlik kavramı, yeni kamu yönetimi işletmeciliği anlayışına uygun olarak kamu kurum ve kuruluşlarının vatandaşlara uygulamalar, hedefler ve elde ettiği sonuçlar hakkında bilgi vermek konusunda pro-aktif olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Cendon, 2000, s.42). Eğitimde demokratik hesap verebilirlik uygulamalarının, okulun yakın çevresi ve aileler gibi önemli paydaşların okul yönetimine katılması anlamına geldiği söylenebilir. Demokratik hesap verebilirlik ile aileler, çocuklarının öğrenme ve ilerleme düzeyi, başarısı, okul kaynaklarının nasıl kullanıldığı gibi konularda bilgi sahibi olabilecek ve gerekli iyileştirmeler yönünde alınacak kararlara katılabileceklerdir. Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğin kapsamı içerisinde öğretmenler ve okul yöneticilerinin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak üzere aldıkları kararlar ve bu kararlara ilişkin uygulamalar ile öğrenci başarısına ilişkin sonuçlar ve öğrenci başarısını sağlamaya yönelik kullanılan araç-gereç, yöntem ve teknikler yer almaktadır (Kalman ve Gedikoğlu, 2014, s.116). Okul yöneticilerinin; okulun başarısına yönelik açık hedefler belirlemesi, başarı standartları oluşturmaları, bu hedeflere ulaşmak için aile, öğretmen ve diğer paydaşlarla işbirliği yapması, hedeflere ne kadar ulaşıldığı, ne tür aksaklıklarla karşılaşıldığı ve bunlara yönelik ne tür önlemlerin alındığı konusunda iç ve dış paydaşlarla sürekli açık bir iletişim halinde olması ve vizyon, misyon ve strateji belirleme ve değerlendirme sürecine iç ve dış paydaşları dahil etme gibi yükümlülüklerle sahip olduğu söylenebilir.

Yeni kamu yönetimi anlayışının eğitim yönetimi ve eğitim örgütleri üzerinde olan etkisi ile eğitim sisteminin kamusal alandaki payı ve kendine özgü özellikleri dikkate alındığında eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğin önemi açıkça görülmektedir. Açık sistem özelliği gösteren okulların çevre ile olan etkileşimlerinin oldukça yoğun olması, tüm toplumsal sistemlerin ve çıkar gruplarının siyasi, ideolojik, dini, ekonomik, kültürel vb. açılardan okullardan çeşitli beklentilerinin olması ve en önemlisi çocuk kavramı ve gelecek nesli yetiştirme işlevi, okullara çok sayıda görev ve sorumluluk yüklenmesine neden olmaktadır. Bu görev, sorumluluk ve beklentiler okulların girdileri, işleyişi ve elde ettiği sonuçlar bağlamında çok sayıda kişi ve kuruma karşı sorumlu olması sonucunu doğurmaktadır.

Yapılan çalışmalar okullarda yönetici ve öğretmenlerin yeni kamu yönetiminin getirdiği hesap verebilirlik anlayışını tam olarak kavramadıkları ve benimsemediklerini göstermektedir. Hesap verebilirlik yalnızca üstlere hesap verme bağlamında algılanmakta ve bu bağlamda yönetsel ve politik hesap verebilirliğin (Cendon, 2000) dışına çıkmayan bir eğilim göstermektedir. Türk eğitim sisteminin yeni kamu yönetimi anlayışı ile çelişen merkeziyetçi yapısı (Özdemir, 2010), sistemde alınan kararların politik etkilere fazlasıyla açık olması (Özdemir, 2013) ve sistemde yer alan okulların, öğrencilerin özellikle uluslararası değerlendirmelerde başarısız olmaları gibi nedenler eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğin önemine ve geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Uygulamadaki gerekliliklerin yanı sıra okullarda hesap verebilirliğe ilişkin yurt içindeki alanyazın incelendiğinde; okul yöneticisi ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarını belirlemeyi (Erdağ, 2013), okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir hesap verebilirlik modeli geliştirmeyi (Ertan-Kantos ve Balcı, 2011), hesap verebilirliğin çeşitli boyutlarının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanabilir bulma düzeylerini belirlemeyi (Özen, 2011) ve öğretmen hesap verebilirliğini öğrenci başarısı açısından değerlendirmeyi (Salduz, 2013) amaçlayan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda her ne kadar okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuş olsa da hesap verebilirlik olgusunun uygulamadaki karşılığının anlaşılması, ne tür sonuçlar doğuracağının uygulayıcıların gözünden değerlendirilmesi ve hesap verebilirliğin sağlanması ve artırılmasına yönelik önerilerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmediği görülmektedir. Bu

bağlamda hesap verebilirliğin anlaşılma, benimsenme ve uygulanma düzeyini belirlemeye yönelik yurt içindeki alanyazının ve eğitim sisteminin eksikliklerinin giderilmesi için uygulamalı çalışmalara gereksinim duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, okullarda hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.7. Yöneticilerin Hesap Verebilirliği

Liderlik alanında yapılan yeni çalışmalar okulda reformun odağında bulunan yöneticileri, uygulamalı ve kuramsal olarak öğretimsel liderliğin merkezinde görmektedir. Yöneticilerin çeşitli grup ve takımlarla çalışmak durumunda olması öğrencilerin performanslarının iyileştirilmesinde hesap verebilirlik sorumluluklarını artırmaktadır. Eğitim ve öğretimin gelişimi için devletin hesap verebilirlik politikalarına okul yöneticilerinin katkı sağlamaları önem arz etmektedir (Leithwood, K; Steinbach, R; R. Jantzi, D, 2002)

Liderlikte, hesap sormak kadar hesap vermek de önemlidir. Hesap vermek bir yöneticinin yetkisini uygun bir şekilde kullanıp kullanmadığını kanıtlaması açısından önemlidir. Bu yaklaşım doğrultusunda; Hesap verebilirlik; paydaşlara ve diğerlerine karşı hesap verebilir olma durumudur denilebilir.” Hesap verebilir yönetim kavramı üç unsurdan meydana gelmektedir. Birincisi yöneticinin gerçekleştirdiği eylemler nedeniyle amirlerine gerekli açıklamaları yapabilmesidir. İkincisi, yapılan açıklamaların doğruluğunun sorgulanabilir olmasıdır. Üçüncü olarak ödül ve ceza mekanizmalarının adil ve işlevsel olmasıdır (Bovens, 2003 akt: Kantos. 2013, s. 131).

1960’lardan önce eğitimde hesap verebilirlik, kamu kaynaklarının herkesin iyi eğitim görmesini sağlamak için etkili kullanılması üzerine yoğunlaşmışken daha sonraki yıllarda öğrenci başarısı üzerine hesap verebilirlik üzerinde durulmaya başlanmıştır. 1970’lerden sonra devletlerin daha çok ilgisini çeken hesap verebilirlik, öğrencilerin daha başarılı olması, değişik alanlarda elde edilen değerlendirme sonuçları ve okulların hedeflenen başarı düzeylerine ulaşmaları üzerinde durmaktadır. Sınav sonucu okulların performanslarını belirleyen en önemli unsurlardan birisidir. Bu açıklamalara göre, hesap verebilirliğin iki temel amacı

vardır. Bunlar, öğrencilerin daha iyi öğrenmesinin ve buna bağlı olarak daha başarılı olmasının sağlanması ve böylece toplumun okulu olumlu değerlendirmesidir.

Okul sistemleri gün geçtikçe kahramanlık, liderlik tarzları ve pozitivist değerlerin baskısını ortadan kaldıran ve okul sistemlerinde paylaşılan liderlik değer yönelimini vurgulayan işbirliği ve yapılanmaya daha fazla dahil olmaktadır (Baloğlu, 2011).

(Leithwood, 2001)'a göre dağıtılmış liderlik, yönetimlerde eğitsel hesap verebilirliğin anahtarı durumundadır. Dağıtılmış liderlik, okullarda işbirlikçi sorumluluklar sayesinde gerçek anlamda bir öğrenme topluluğu olasılığını artırır. Okulların, kolektif sorumluluk tarafından nitelendirilen gerçek öğrenme toplulukları olabilme ihtimalini artırır. Kısaca okullarda yetkilerin dağıtılması hem işleri kolaylaştırmakta hem de hesap verebilirliği daha kolay hale getirmektedir. Okullarda yöneticilerin hesap vermek zorunda kaldıkları konular Ramsey (1999) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Okul örgütü üyelerinin vatandaşlık ve insan haklarını muhafaza etmek,
- İlegal yollardan uzak durmak,
- Doğruluk ve dürüstlük içerisinde profesyonel sorumluluklarını ifa etme,
- Personel ve öğrencilerle ilgili güvenli ve sağlıklı bir çevre oluşturma,
- Görev arkadaşlarından ve öğrenci velilerinden şahsi avantajlar sağlamama,
- Ayrılık yapmama,
- Gizli bilgileri muhafaza etme,
- Mahremiyete saygı gösterme,
- Yapmacık ve aldatıcı davranışlardan uzak durma,
- Hakkaniyet ilkesine değer verme,
- Disiplin alışkanlığı geliştirme,
- Sosyal sorumluluk için davranış yolları bulma,
- Başarılı olacağına inanma,
- Sadık olma,
- Her zaman iyisi için uğraşmak.

Okullarda olup biteni anlamada veya yorumlamada objektif olma veya objektif kalmak her zaman istenildiği anlamda mümkün olamamaktadır. Bu yüzden okullarda hesap verme pozisyonunda olan yöneticilerin hesap vermek zorunda

kaldıkları konuları değerlendirmede ve gözlemlemede her zaman objektiflik sağlanamayabilir. Hesap verebilirlik modelinin iyi kurgulanıp uygulanması konuların objektif olarak değerlendirilmesinde çok önemlidir (Michel vd., 1993). Hesap verebilirlik alanlarını belirtmek için okul yöneticilerinin etki alanlarının bilinmesi önemlidir. Marks ve Nance (2007) bu etki alanlarını şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- Öğretim ve eğitim programı siyasalarına ilişkin yönetici etkisi: Okul öğrencileri için performans standartları setinin oluşturulması üzerindeki etki,
- Okul eğitim programı yerleştirme, kurma üzerindeki etki,
- Okul öğretmenlerinin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim programlarının içeriğini belirlemedeki etki,
- Okul denetimine ilişkin yönetici etkisi; okuldaki öğretmenlerin denetimini yapma, okul için yeni tam zamanlı öğretmenler kiralama, okulda disiplin siyasası oluşturma ve uygulama,
- Okul bütçesinin nasıl harcanacağına karar vermektir.

Okullarda benzer alanlarda okul müdürlerinde olduğu gibi hesap verme durumunda olanlardan biri de müdür yardımcılarıdır. Üzerinde tam bir ittifak olmasa da müdür yardımcılarının da hesap vermek zorunluluğu olan konular olup bunlar temel olarak şöyle sınıflandırılabilir (Michel vd.,1993): Yönetmel, liderliğe ilişkin, örgütsel becerilere ilişkin, grup süreçlerine ilişkin, kişiler arası ilişkilerle alakalı, okul ve toplum ilişkisiyle alakalı, eğitmel reform ve yeniden yapılanmaya ilişkin hesap verme.

Okul müdürlerinin mesleğini temsil gücü açısından donanımlı ve yeterli hale gelmesi, bu donanım ve yeterliliklerin standart hale gelmesi için Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu “Interstate School Leaders Licensure Consortium” tarafından hazırlanan eğitim liderliği standartları, bu anlamda yapılan çalışmalardan biridir. Bu standartlar bilgi, eğilim ve performans başlıkları altında ilk kez 1996 yılında yayınlanmıştır. Daha sonra 2008 yılında tekrar yayınlanmıştır. Geliştirilen altı standart şunlardır (Beytekin, 2004):

- Standart 1: Vizyon,
- Standart 2: Örgüt kültürü ve iklimi,
- Standart 3: Örgüt kaynaklarının yönetimi,
- Standart 4: İşbirliği,

- Standart 5: Dürüst ve adaletli yönetim,
- Standart 6: Toplumsal değişkenlere göre yönetim,

The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC, 2008) başlığı altında yayınlanan bu standartlar Şekil 1’de kısaca şu şekilde özetlenmiştir.

Standart 1

Eğitim lideri; okul toplumu tarafından desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesini, dile getirilmesini, uygulanmasını ve yönetimi kolaylaştırarak, her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Standart 2

Eğitim lideri; öğrenci öğrenmesine ve personelin mesleki gelişimine zemin hazırlayacak bir okul kültürünü ve öğretim programını destekleyerek, geliştirerek ve sürdürerek, her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Standart 3

Eğitim lideri; örgütün, eylemlerin ve kaynakların, daha güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması için yönetilmesini garanti ederek, her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Standart 4

Eğitim lideri; aileler ve okul toplumunun üyeleri ile işbirliği yaparak; toplumun çeşitlilik arz eden ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vererek ve toplum kaynaklarını harekete geçirerek, her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Standart 5

Eğitim lideri; dürüst, adil ve etik ilkelere dayalı davranarak, her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Standart 6

Eğitim lideri; genel politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayarak, tepki göstererek ve etkileyerek her öğrencinin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.

Şekil 4. ISLLC raporunda yer alan standartlar

1.2.8. Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği

Kamu kaynaklarını kullanan okulların ve bu okulların bir parçası olan öğretmenlerin okul paydaşlarına yönelik öğrencilerin eğitim alma hakkı ve başarıları ile alakalı hesap verebilir olmaları beklenmektedir (Ladd, 2012). Hesap verebilirlik birden çok boyutu olan derin bir olgudur. Sadece akademik başarı ile ilgili sonuçları

ortaya koymaktan ibaret değildir. Hesap verebilirlik eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen yapılan araştırmalar ülkemizde bu anlamda yapılan uygulamaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin kime ve nasıl hesap verdiklerinin araştırılıp, bu konuyla ilgili kavramların net bir şekilde ortaya konulması gerekir (Türkoğlu ve Aypay, 2015).

Özellikle ABD’de yeni dönemin bir ürünü olan öğretmenin hesap verebilirlik kavramı, eğitim reformlarının ve hesap verebilirlik çağının gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Bunun bir sonucu olarak ABD’de öğretmenlerin hesap verebilirliğiyle ilgili beklendiler günden güne artmaktadır. Bütün bu gelişmelere rağmen öğretmen hesap verebilirliği ile ilgili herkesin ortak olarak üzerinde uzlaşısı ile verebileceği tek bir cevap bulunmamaktadır. Öğretmen hesap verebilirliği kavramına okulun farklı paydaşları (okul yönetimleri, öğretmenler, iş dünyası, okul toplumu, aileler) tarafından farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Öğrencilerden sorumlu olan öğretmenlerin görevlerini hakkıyla ifa edebilmeleri için okulların ekonomik yönden desteklenmesi ve yeterli miktarda donanımına sahip olmaları lazımdır. Bu anlamda temel kaynaklar öğretmenlere sağlanıp mesleki gelişim imkanları verildiğinde, karar verme süreçlerinde sürece dahil olduklarında öğretmen hesap verebilirliği adına adil ve etkili bir sistem düzeninden bahsedilebilir (Türkoğlu ve Aypay, 2015).

Coleman Raporu da dahil olmak üzere ABD’de son 50 yıl içerisinde yapılan araştırmaların genelinde öğrencinin başarısında en büyük etkenin öğretmen kalitesinin olduğu noktasında fikir birliğine varılmıştır(Goldhaber, Goldsmitdt ve Tseng, 2013). Öğretmenlerin öğrenci üzerinde bu kadar etkili olması, onların okul toplumuna karşı hesap verme durumunu da ortaya çıkarmaktadır (Türkoğlu M. , 2015)

Öğretmen, okulda yürütülen bütün süreçlerde en temel aktör olup birçok sorumluluğu vardır. Çünkü öğretmen, sınıf içinde en etkin konuma sahip olan, öğrenci ile en yakın teması kuran kişidir. Bu nedenle konu üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar genellikle öğretmenin okulda ve sınıftaki davranışları üzerine yapılmaktadır (Şişman, 2011).

Bütün gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında kamu tarafından zorunlu olarak finanse edilmiş olan okulların kamu yararına faydalı olup sürekli bir performans göstermeleri gekekmektedir. Bu kamu yararının sağlanmasındaki en

büyük faktörlerden birisi de kamu hesap verebilirliği olup bu doğrultuda hesap verebilirlik süreçleri yürütülmektedir. Okulda hesap verebilirlik batı ülkelerinde test odaklı sonuçlara dayalı bir sistemle oluşturulurken, birçok gelişmiş olan ülkede okullarda teftiş süreçleri işletilmektedir. Hesap verebilirlik öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Hesap verebilirliğin okullarda en iyi şekilde yürütülebilmesi için okulların kendilerine tahsis edilen kaynakları en verimli ve etkili bir şekilde kullanmaları, yapılan uygulamaların işlevsel olması ve öğrencilerinin akademik başarı açısından beklenen seviyeye ulaştırılabilmesi gerekmektedir (Ladd, 2012).

Eğitimde öğretmenlerin rolü ve profesyonellik anlamında kimlik arayışları devam ederken bu sürece farklı ideolojilerde dâhil olarak tartışmalar genişlemiştir. Bu anlamda 1980 ve 1990'lı yıllarda İngiltere'deki eğitim reformları büyük bir merkezi kontrol mekanizmasını ve eğitim politikalarının tertip edilmesini gerektirmiştir (Poulson, 1998, 419).

Yeni hesap verebilirlik anlayışları okulları mevcut bürokratik yapının dışına çıkarmak, onları akademik kalite ve öğrenci performansına adapte etmeyi hedeflemektedir. Okul performanslarının çok şeffaf bir şekilde yürütülmesi, bunun bir politik malzeme durumuna dönüşmesi, öğrenci başarısını izlemeye yerel yönetimlerin kapasitelerinin yükseltilmesi, eğitim harcamalarının artırılması hesap verebilirliği aynı zamanda akademik başarıyı da artıracaktır. Uluslararası sınavlarda elde edilen başarılar ülkelerin eğitim politikalarını sorgulamasına sebep olmakta olup öğrenciler arasında kıyaslama yapılarak okullarda hesap verebilirlik baskılarını artırmaktadır (Abelman ve Elmore, 1999).

1987 yılında kurulup özel bir eğitim örgütü olan Profesyonel Öğretim Standartları iç Ulusal Heyeti'nin iki önemli görevi vardır: Öğretim başarısı için bir takım standartlar beyan etmek, iyi bir öğretmenin bilmesi gereken ve yapabileceği standartları temel alarak bu anlamda başarılı olan öğretmenlere sertifika vermek (Ballou, 2003, 201). 35 eyaletin 400'den fazla bölgesinde bu sertifika şartı aranmaktadır. Yaklaşık 120 milyon dolar civarında maddi yardım ile federal hükümet tarafından bu heyetin etkinlikleri desteklemektedir (Ballou, 2003, 202). Amerika'daki federal hükümetler tarafından gerçekleştirilen reformlar ve 2001 tarihli

No Child Left Behind Yasası (NCBL), tüm öğretmenlerin yüksek bir şekilde nitelendirilmesini talep etmektedir.

Bunun için özel eğitim öğretmenleri eyaletlerinde görev yapabilmeleri için Bakalorya (ABD’de bazı yüksekokullarda, bitirme imtihanını vermeden yapılan bazı imtihanlar) derecesinde sertifikaya sahip olmaları gerekmektedir (Iroff ve diğerleri, 2008, 81).

Öğretmenin geliştirilebilmesi için standart bir ölçüme ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler; her ne kadar kabul görmüş performans çeşitliliği olsa da gerektiği gibi farklı öğretim alıştırmaları kullanarak öğrencilerinin her birine yardım etmek için çabaladıkları müddetçe değerli olacaklardır. (Kimball ve diğerleri, 2002, 40).

Hesap verebilirlik; problem çözme, materyal kullanımını göz ardı ederken, testlerde çıkabilecek çok özel bilgilerin altını çizmiştir (Anderson, 2009). Öğretmenler, okullarda zamanlarının önemli bir kısmını teste hazırlıkta kullanmaktadırlar (Anderson, 2009). Hesap verebilirlik aslında öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenimde neye ihtiyaç duyduklarını, uzun süreli akademik başarıları için öğrenmenin nasıl olabileceği üzerinde durmalarını istemektedir (Akt; Anderson, 2009).

1.3. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada hesap verebilirlikle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Hesap Verebilirlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (2006), "Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, (1980 Sonrası Türkiye Örneği)" adlı çalışmasında, hesap verebilirlik kavramı açıklanarak klasik ve yeni kamu yönetimi yaklaşımları çerçevesinde hesap verebilirlik ilişkileri karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. 1980 sonrası dönemde farklı ülkelerdeki kamu yönetimi alanındaki reformist uygulamalara yer verilerek hesap verebilirlik ilişkilerindeki değişim açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aynı dönemde Türk kamu yönetimindeki hesap verebilirlik ilişkilerini güçleştiren sorunlara değinilmiş, yönetimdeki şeffaflık deneysel bir çalışma eşliğinde incelenmiş ve bu doğrultuda kamu yönetimindeki hesap verebilirliğin ve şeffaflığın geliştirilmesi için çözüm

önerilerine yer verilmiştir. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde, hesap verebilirlik kavramı ortaya konmuş, hesap verebilirlik türlerine değinilerek, ilgili kavramlara yer verilmiştir. Ayrıca hesap verebilirliğe dair klasik ve yeni kamu yönetimi yaklaşımlarının farklı bakış açıları açıklanmıştır. İkinci bölümde, yönetim, etik ve şeffaflık kavramlarına yer verilerek hesap verebilirlikle ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Farklı ülkelerin kamu yönetimindeki reformlarına değinilerek hesap verebilirlik anlamında geldikleri noktalar açıklığa kavuşturulmuştur. Üçüncü bölümde ise öncelikle kalkınma planları ile yıllık programlarında Türk kamu yönetimindeki hesap verebilirlik ve şeffaflığın yeri ve önemi irdelenmiş, daha sonra yönetsel ve yasal yapılanmadaki yansımaları açıklanmıştır. Ayrıca 1980 sonrası Türkiye'de yönetimin şeffaflığına ilişkin bir deneysel çalışmaya yer verilmiştir.

Cığerci (2007), “Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim” adlı bu çalışmasında, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çerçevesinde hesap verme sorumluluğunu ve iç denetimi incelenmiştir. Türk Kamu Mali Yönetiminde hesap verebilirlik ve iç denetimin etkin olup olmadığının araştırılması amaçlanan bu çalışmada geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Tarama çalışması sonucunda hesap verme sorumluluğu ve iç denetim kavramlarının kamu mali yönetiminde tam anlamıyla henüz etkin bir mekanizma olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada hesap verebilirlik kavramı ile iç denetim kavramlarının birbiri ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki kavram içinde öncelikli olan, hesap verecek personelin ya da iç denetçinin yeterli eğitim bilgisine sahip olması gerektiğidir.

Gül (2008), “Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik” adlı bu çalışmasında, yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde büyük önem verilen hesap verebilirliğin tanımı, türleri, etkin bir hesap verebilirliğin ilkeleri, Türk kamu yönetiminde nasıl işlediği, hangi araçların kullanıldığı, kamu yönetiminde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında hangi gelişmelerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Bu bağlamda, bir kamu hizmeti olan güvenlik hizmetlerinde hesap verme sorumluluğu uygulamalarının mevcut durumuna bakılarak nasıl daha etkin hale getirilebileceği üzerinde önerilerde bulunulmuştur.

Kalkan ve Alparslan (2009), “Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri” adlı çalışmalarında, toplum ihtiyaçlarının devlete en yakın konumda bulunduğu yerel yönetimlerin hesap verebilirlik, şeffaflık ve iletişim gibi değerler kapsamında değerlendirilmesi ciddi anlamda bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır. Burdur ilinin Bucak ilçesinde yaşayanlar üzerinde yapılan araştırmada; yerel yönetimlerin başarıları, şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirlik değerleri arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada standartlara ve evrensel değerlere ulaşmalarında yerel yönetimlere bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kantos (2010), “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeli” adlı araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap modeli geliştirmeyi, geliştirilen bu modele ilişkin Türkiye’deki öğretmen ve yönetici görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma tarama modelinde oluşturulmuş olup araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin geliştirilen hesap verebilirlik modelinin boyutlarına ilişkin görüşleri; “okul türü” değişkenine göre “Kim hesap vermeli?” sorusuna verdikleri yanıtlara dayanılarak betimlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kamu ve özel okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre; öğretmenlerin çalıştıkları bu kurumlarda öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi maddesi gereğince hesap vermeleri gerektiği, okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi maddesinde ise yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini söylemiştir. Okul yöneticilerinin okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması maddesi gereğince hesap vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmelerde öğrenci verilerini kullanmada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini söylemiştir. Sonuçta ister kamu isterse özel olsun bu kurumlarda çalışan yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Bülbül (2011), 'Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik' konulu araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan eğitim sendikalarının yönetici, denetçi ve idarecilerinin eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan 'Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Ölçeği' araştırmacı tarafından sorumluluk, standartların şeffaflığı, tedarik ve sorular alt ölçeklerini içerecek şekilde

geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirliğe ilişkin birçok uygulamanın istenilen düzeyde olmadığı, Milli Eğitim Bakanlığı, müfettişler, sendika yöneticileri ve siyasetçilerin eğitim sisteminin hesap verebilirliğe nitelikli bir katkı sağlamadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bazıları da öğrencilerin eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin dikkate alınmadığını ve bu durumun sistemin sorgulanmasında yetersizliklere yol açtığını düşünmektedir.

Demirkıran, Eser ve Keklik (2011), "Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu" başlıklı çalışmalarında, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'nun 2004-2011 yılları arasındaki uygulamasını bilgi edinme hakkı ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, 2011 yılına kadar neyin işe yaradığını değerlendirmek ve genel sonuçlara varmaktır. Dünyada yaşanan değişim ve gelişmelere bağlı olarak yeni teorilerin benimsenmesi ve Avrupa Birliği sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramlarının önem kazanmasıyla birlikte Türkiye'de de Bilgi Edinme Özgürlüğü Kanunu'nun çıkarılması zorunlu hale gelmiştir. Bulgular, belge ve bilgilere erişim için yapılan başvuruların sürekli arttığını belirtmektedir.

Güçlü ve Kılınç (2011), 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri' başlıklı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik sistemindeki davranışlarının (cevap verebilirlik, sorumluluk, açıklık vb.) orta düzeyde olduğunu belirttiklerini bulmuşlardır. Başka bir deyişle, öğretmenler yöneticilerin hesap verebilirlik davranışlarında yüksek düzeyde başarı göstermediklerini belirtmişlerdir.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011), 'Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik' başlıklı çalışmalarında, etik ve hesap verebilirlik kavramları arasındaki bağlantıyı göstermeyi ve bu kavramların kamu yönetiminde bütünlüğü sağlamadaki etkenlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, dış denetim yöntemlerinin hesap verebilirlik konusunda kamu görevlileri için yarattığı mekanizmaların sınırlı olduğu, aşırı dış denetim ve kontrol durumunda kamu görevlilerinin motivasyonunun azalabileceği ve çalışma ortamındaki güven kültürünü olumsuz etkileyebileceği görülmektedir. Bu nedenle, kamu görevlileri üzerinde dış denetimden ziyade iç denetim, yani etik duygusunun

geliştirilmesi yoluyla kamu kurumlarında güven kültürünün teşvik edilmesi için profesyonellik ve güvenilirliği içeren bir yönetim yaklaşımının benimsenmesinin giderek daha önemli hale geldiği belirtilmektedir.

Özen (2011), özel ve devlet ilköğretim okullarında 'İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bir Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik' başlıklı kapsamlı bir çalışma yürütmüş ve ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul yöneticilerine göre, öğrencilerin akademik performansı, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği ile ilgili eylemlerin ve örgütsel eylemlerin istenilen ölçüde uygulanamayacağını, ancak sorumluluk bağlamında alınacak önlemlerin benimsenen ölçüde uygulanabileceğini tespit etmişlerdir. Özel okullarda çalışan hizmet sağlayıcılar, kaynakların etkili, verimli ve ekonomik kullanımı açısından eylemleri benimsedikleri görüşündedir, ancak kaynakların etkili, verimli ve ekonomik kullanımı için hesap verebilirliği yürütme ve benimseme konusunda kendilerini kamu kurumlarında çalışan hizmet sağlayıcılara göre daha az etkili görmektedirler. Kamu sektöründe çalışan hizmet sağlayıcılar kadar etkili olmadıkları görüşündedirler.

Koçak (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devri, özerklik ve kamuya hesap verebilirliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun performans yönetimi yoluyla sorumluluklarının farkında olduğunu ve bunun da hesap verebilirlik uygulamalarını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, okul içi değerlendirmenin hesap verebilirliğin yanı sıra okulun kendi gelişimi için de önemli bir araç olduğu ve daha fazla mesleki gelişim için fırsatlar sağlanması gerektiği konusunda hemfikirdir. Öte yandan, ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu, eğitimde hesap verebilirliği artırmak için dış denetimin olması ya da olmaması gerektiği ve ebeveynleri çocuklarının eğitim süreci hakkında bilgilendirmek için yeterli fırsatların olması ya da olmaması gerektiği konusunda hemfikirdir.

Erdağ (2013) "Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları" adlı çalışmasında okullarda akademik performansı artırmaya yönelik var olan baskıları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik performansı artırmaya yönelik hesap verebilirlik politikalarını ve hesap verebilirlik baskılarını belirlemeyi amaçlamıştır Eryılmaz ve Biricikoğlu da benzer sonuçlara ulaşmış, okul yöneticilerinin ve

öğretmenlerin meşru bir dış güç odağından ne kadar çok baskı hissederlerse, bu odağa karşı eylemlerini o kadar çok açıklamaya, savunmaya ve kendilerini haklı çıkarmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013), aşırı yönetim sistemlerine sahip okullarda çalışan öğretmenlerin verimli eğitim vermek için gereken esneklikten yoksun olduğunu, hesap verebilirlik uygulamalarının eğitim sistemine olumlu katkı sağlamadığını ve hatta mevcut sorunları derinleştirdiğini tespit etmiştir. Şu sonuca varıyorlar. Eğitim kalitesinin artırılması için sıradan, yönetilen öğretmenler yerine özgür ve esnek çalışma koşullarına sahip yaratıcı öğretmenlerin bulunması önerildi.

Balkar ve Karadağ (2015), okul temelli dönüşüm politikalarının sürekliliği ve sürdürülebilirliği hakkındaki düşüncelerini inceleyen bir araştırmanın verilerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmenin sonuçları, okulların özellikle eğitim ve yönetim reformlarına açık olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenler değişime açık olsalar bile, bazen görüşlerini dile getirmiş ve değişimden yana olmadıklarını ifade etmişlerdir. Belirtilen nedenlerden biri, değişimin yeni sorumluluklar getireceği ve öğretmenlere daha fazla bilgi ve beceri edinme zorunluluğu getireceğidir. Özellikle, kurum yöneticilerinin değişimi başlatma ve sürdürme konusunda kararlı olmaları ve bu bağlamda öğretmenlerin değişime istekli olmalarını sağlamaları gerektiği belirtilmiştir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin değişim ve bunun sürdürülebilirliği konusundaki görüşlerinin branşlar arasında farklılık gösterdiğini doğrulamıştır.

Salduz (2013), 'Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri' başlıklı çalışmada, öğretmenlerin başarı için birincil ve büyük ölçüde sorumluluğu öğrencilerinde bulduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar kendileri ve ebeveynleri tarafından takip edilir. Öğrenci başarısızlığı konusunda ise ilk etapta öğrencilerde sorumluluk ve hesap verebilir olarak görüyorlar. Burada dikkat çeken nokta, öğretmenlerin başarı sorumluluğunu ikinci sıraya koyarken, başarısızlık sorumluluğunu üçüncü sıraya koymaları ve başarısızlıkları için kendilerini suçlamayıp ikinci sıraya ebeveynlerini yazmalarıdır.

Doğan (2014), Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarındaki akademik özgürlük ve hesap

verebilirlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında akademik özgürlük ve hesap verebilirlik uygulamalarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Arslan Durmuş (2016), 'İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hak Arama Durumları ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları' başlıklı çalışmasında Bor İlin merkez ilçesindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin hak arama durumları ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algılarını tespit etmeye çalıştı. Çalışmamız, araştırmamızı kısmen desteklemektedir. Medeni durum, yaş ve sendika üyeliği değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmazken, diğer değişkenlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre görev, sorumluluk ve beklenti boyutlarında, kıdem değişkenine göre görev ve sorumluluk boyutlarında ve görev değişkenine göre görev, sorumluluk, beklenti ve iletişim boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Türkoğlu ve Aypay (2015), 'Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Görüşleri' başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin okullardaki hesap verebilirlik sisteminin öğretim ve eğitim üzerinde sınırlı bir etkisi olduğuna inandıkları sonucuna varmışlardır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine karşı sorumlu hissettiklerini ve öğrencilerinin akademik performansını artırmak için çok çaba sarf ettiklerini ima etmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesinde kimin hangi rolü oynadığının farkında olmadıklarıdır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin sosyal olmaktan çok akademik olduğunu ortaya koymuştur.

Argon, Uylaş ve Yerlikaya (2015), 'Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri' adlı çalışmalarında, öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Hesap verebilirlik sisteminde vatandaşın şikâyet hakkının işlevinin oldukça iyi olduğunu ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik uygulamalarına yüksek değer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak yüksek lisans mezunları, aldıkları eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olabilecekleri için hesap verebilirlik uygulamalarını lisans mezunlarına göre daha yüksek oranda değerlendirirken, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise 11-15 yıl kıdeme sahip bireylerde mesleki

tükenmişlik oranı arttığı için daha düşük oranda değerlendirmektedir. Rapor, bu durumun muhtemelen şunlardan kaynaklandığını belirtmektedir.

Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (2017), son dönemde literatürde dikkat çeken hesap verebilirlik kavramını ölçen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimlerini belirlemek amacıyla Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Söz konusu çalışmada Rosenblatt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla 230 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha katsayıları hesaplanmış ve test-tekrar testleri yapılmıştır. Doğrulayıcı ve keşfedici faktör analizi sonuçları, Türkçe ölçeğin 12 maddeden ve iki faktörden oluştuğunu göstermiştir: iç hesap verebilirlik (7 madde) ve dış hesap verebilirlik (5 madde). Türkçe ölçeğin iç tutarlılığı ve test-tekrar test güvenilirliği olduğu görülmüştür.

Engin (2013) 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşlerinin Analizi' başlıklı çalışmada nitel bir durum çalışması analizi gerçekleştirmiştir. Çalışmada;

- Ortaokul müdürleri arasındaki sorumluluk paylaşımı adil değildir.
- TKY-stratejik planlama-OGYE-İKS gibi uygulamalar bürokrasi yaratır.
- Okulların, üst makamlara sunulan raporları düzeltmek için herhangi bir mekanizması bulunmamaktadır.
- Etik Kuralların ihlali halinde yaptırım uygulanmaz.
- Akreditasyon söz konusu olduğunda, okullar bunu kamu dışı kuruluşlara yaptırabilirler, ancak okul müdürü bunu güvenilir, adil ve tarafsız profesyoneller olmaları ve akreditasyon sürecinde öğrencilerin farklı girdilerini dikkate almaları koşuluyla kabul eder.
- Kamu sektörü, faaliyetleri hakkında kamuoyunun görüşlerini dikkate almalıdır.
- Değerlendirme, öğrenci çıktılarından çevresel koşulları dikkate almalıdır.
- E-devlet uygulamalarının eğitim kurumlarında hesap verebilirliğin sağlanmasına yardımcı olabileceğine inanmaktadırlar.

Kalman ve Gedikoğlu (2014), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yöneticilerinin hesap verebilirliği arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışmada, ilişkinin oldukça anlamlı ve pozitif olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul yöneticilerinin davranışlarından önemli ölçüde etkilendiği ve örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıklarını da etkilediği görülmüştür.

1.3.2. Hesap Verebilirlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bovens (2007) AB ülkeleri üzerine yaptığı bir çalışmada, ilk olarak AB ülkelerinin hesap verebilirlik konusunda ciddi sorunları olduğunu belirtmiştir. Demokrasi, anayasa ve eğitim olmak üzere üç alanda hesap verebilirliği analiz eden çalışmanın bulguları, her üç alanda da kapatılması gereken pek çok boşluk olduğunu ortaya koymuştur.

Darling-Hammond (2004) araştırmasında standartlara dayalı reform hareketinin, hesap verebilirlik sistemlerinin temeli olarak ödüller ve yaptırımlarla birlikte testlere daha fazla vurgu yapılmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu tür stratejiler genellikle düşük performans gösteren öğrencilerin eğitime erişimini baltalamak gibi istenmeyen bir sonuca yol açmaktadır. Çalışma, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerine yatırım, öğretmenleri destekleyecek okul yapıları ve öğrenci öğrenimini ve müfredat reformunu teşvik eden değerlendirme sistemleri gibi daha geniş hesap verebilirlik kavramlarını vurgulayan kriterler üzerinden karşılaştırmıştır. Ballard ve Bates (2008), okul paydaşlarının (hesap verebilirlik sistemleri de dahil olmak üzere) öğrencilerin performansından büyük ölçüde sorumlu olduğunu, ancak en çok sorumlu olanların öğrenciler olduğunu bulmuştur. Bu çalışma diğer çalışmalara kıyasla oldukça heterojen bir yapıya sahiptir.

Hoy ve Miskel (2010), hesap verebilirlik politikası uygulamalarından kaynaklanan zorlukları gidermek amacıyla eğitimcilerin kurumlarının performansını iyileştirmek için bir dizi çalışma yürüttüklerini belirtmektedir. Bazı kurumların uzun vadeli, yoğun mesleki gelişim modelleri uyguladığını, diğerlerinin ise daha iddialı ve bir dizi kurumsal unsuru farklılaştırmayı amaçlayan okul reformu modelleri uyguladığını belirtmektedirler. Gelişmiş ülkelerde hesap verebilirlik sistemlerinin

uygulanmasının amacı, yüksek eğitim çıktıları elde edilmesini sağlamaktır. Ancak araştırmalar, Türkiye'de uygulanan hesap verebilirlik sistemlerinin performansı sağlamaktan farklı bir işlevi olduğunu belirtmektedir.

Mbiti (2016), gelişmekte olan ülkelerde eğitim sistemine kayıtlı öğrenci oranının hızla artmasına rağmen, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesi konusunda önemli endişeler olduğu için bir çalışma yürütmüştür. Bulgulara göre, gelişmekte olan birçok ülkede yapılan son öğrenme değerlendirmeleri, öğrencilerin temel aritmetik ve okuryazarlık becerilerini edinemediğini ortaya koymuştur. Bu düşük öğrenme seviyelerinin, birçoğu eğitim sisteminin çeşitli seviyelerindeki zayıf hesap verebilirliği yansıtan birbiriyle ilişkili faktörlerin sonucu olduğu söylenmektedir. Çalışma, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki hesap verebilirlik eksikliği de dahil olmak üzere gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı temel eğitim zorluklarını ortaya koymuştur.

Joshua ve Jason (2015) eğitim politikasında demokratik hesap verebilirlik üzerine yaptıkları çalışmada, siyasi hesap verebilirlik teorisinin vatandaşların kamu görevlileri ve hükümetlerden hesap sormak için bilgiyi kullandığını varsaydığını, ancak vatandaşların gerçekten bilgiyi kullanıp kullanmadığını doğrulamanın zor olduğunu açıklamıştır. Hesap verebilirlikte performansa dayalı eğitim politikasının önemini test etmek amacıyla, kamu görevlileri ve politika reformları hakkındaki değerlendirmelerde yeni bilgilerin, yanlış inançların ve farklı görüşlerin etkisini belirlemek için 1.500 kişiyle yapılan bir anket, ulusal eğitim politikasından sorumlu kurumların aşırı iyimser bir şekilde değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin genel performansına ilişkin objektif performans verileri sunulduğunda tarafsız oldukları görülmüştür.

Donnelly ve Sadler (2009), 'Lise Fen Öğretmenlerinin Standartlar ve Hesap Verebilirlik Hakkındaki Görüşleri' başlıklı çalışmalarında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramlarını ve bu kavramlarla birlikte ortaya çıkan hesap verebilirlik kavramlarını incelemişlerdir. Bu değerlendirmenin sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik sistemini olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirdiklerini, bu sistemi öğretim ve planlamalarını şekillendirmek için kullandıklarını ortaya koymuştur.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, verilerin analizine, veri toplama araçlarının güvenilirlik analizleri çalışma grubuna, veri toplama tekniklerine ve verilerin analiz edilmesinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59). Bu araştırma yöntemi; nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu nicel araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Rize ili ve ilçelerinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğü göz önüne alındığında zaman kısıtlılığı ve maddi yetersizlikler, evrenin tamamına ulaşılmasının güç olması sebebiyle; evrendeki tüm elemanların birbirine eşit derecede seçilme hakkına sahip olduğu örnekleme türü olan basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2018).

Örneklem büyüklüğünün tespit edilmesi aşamasında alan yazında yapılan taramalarda birden çok görüşün olduğu görülmüştür. Kline (1994), örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 10 katı olması gerektiğini söylerken, Büyüköztürk vd. (2016), örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu çalışmada kullanılan “Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” 5 boyut altında toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin uygulama zamanı Türkiye’de ve dünyada salgın haline gelen Covid-19 virüsü sebebiyle pandemi dönemine

rastladığından ölçek, uygulama yapılacak 66 kamu ve 15 özel ortaöğretim kurumu müdürlüklerine elektronik ortamlarda gönderilmiştir. Pandemi dolayısıyla ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gereken sayıyı sağlamasına rağmen ölçek maddelerini cevaplayanların maddelere vermiş oldukları eksik cevaplardan dolayı ancak 233 ölçek dikkate alınmış olup araştırma 46 yönetici ve 187 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap vermenin araştırmaya katılanlar tarafından benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyini belirlemek üzere veri toplama aracı olan “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” araştırmacı Fatmanur ÖZEN tarafından geliştirilen 59 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde genel bilgilere, ikinci bölümde ise hesap verebilirlik ölçeğine yer verilmiştir.

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

2.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmada kullanılan hesap verilebilirlik ölçeğinden elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Örneklem grubuna Özen (2011) tarafından geliştirilmiş olan beşli likert tipi hesap verilebilirlik ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekten elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar .05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Hesap verilebilirlik ölçeğindeki Benimseme maddeleri beşli likert tipi olarak, (5)“Tamamen katılıyorum”, (4)“Çoğunlukla Katılıyorum”, (3)“Kısmen Katılıyorum”, (2)“Az Katılıyorum”, (1)“Hiç Katılmıyorum” şeklindeki kategorilerde puanlanmıştır. Hesap verilebilirlik ölçeğindeki uygulanabilirlik maddeleri de beşli

likert tipi olarak, (5)“Tamamen uygulanabilir”, (4)“Çoğunlukla uygulanabilir”, (3)“Kısmen uygulanabilir”, (2)“Az uygulanabilir”, (1)“Hiç uygulanamaz” şeklindeki kategorilerde puanlanmıştır.

Çalışmaya verilen cevaplar SPSS istatistik programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış olup, çalışmaya ait problemler ve alt problemler çerçevesinde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda elde edilen veriler kontrol edilerek, Ölçekte eğer varsa uç değerler düzeltilmiştir. Çalışmanın devamında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu amaç kapsamında elde edilen verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelemeye alınmıştır. Çalışmada elde edilen değerlerin +1 ile -1 arasında olması çalışmadaki örneklemin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada ilk olarak hesap verilebilirlik test puanlarının normal dağılım varsayımları olarak çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Hesap verilebilirlik testine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Gruplar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Akademik Başarı (B)	,10	1,39
Akademik Başarı (U)	,06	-,24
Eğitim Öğretim (B)	-1,8	3,90
Eğitim Öğretim (U)	-,73	-,14
Sorumluluklar (B)	-,11	2,86
Sorumluluklar (U)	,98	5,86
Gelişme Kapasitesi (B)	,00	6,01
Gelişme Kapasitesi (U)	,81	5,46
Kaynak Kullanımı (B)	2,76	33,94
Kaynak Kullanımı (U)	,99	11,58
Toplam (B)	-,68	,78
Toplam (U)	-,20	,06

Tabloda görüldüğü gibi akademik başarı uygulanabilirlik, eğitim öğretim uygulanabilirlik, toplam benimseme ve toplam uygulanabilirlik test puanları normal dağılım göstermektedir. Çalışmadaki analizde, aritmetik ortalama tanımlayıcı istatistik olarak kullanılmıştır. Yordayıcı istatistik olarak ise çalışma grubundaki normallik ve homojenlik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu

kapsamda normallik testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösteren testlerde ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen testlerde ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

2.4.1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizleri

Anket taslağının geçerliliği için ayrıca faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyans dikkate alınmıştır. Büyüköztürk'e (2002,119) göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın % 30 ve daha fazlası olması yeterlidir. Güvenilirlik çalışmaları için de iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır. Bu çalışma için Özdamar'ın (2004,634) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uygulanan değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir:

$.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenirliliktir.

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

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

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

Araştırmada uygulanan ölçekten elde edilen verilere göre;

Benimseme düzeyinde ölçeğin tamamının Cronbach – Alpha Katsayısı: .95
Uygulanabilirlik düzeyinde ölçeğin tamamının Cronbach – Alpha Katsayısı: .95
olarak bulunmuştur.

2.5. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.5.1. Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliği benimseme ve uygulanabilirlik düzeyleri araştırılmıştır. Bu bölümde çalışmada veri toplama amacıyla uygulanan hesap verilebilirlik ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda verilmiştir.

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

Görev türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Görev türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	120,54	5545,00	4138	,69
Öğretmen	187	116,13	21716,00		

Tablo 3'e göre görev değişkeni faktörüne ilişkin akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=4138, p>.05$.

Görev türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi ile elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Görev türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ait ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Yönetici	46	3,42	,78	0,21	231	,04
Öğretmen	187	3,40	,67			

Tablo 4'e göre görev değişkeni faktörüne göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ait ilişkisiz örneklem t test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmuştur $t(231)=0,21$, $p<.05$.

Katılımcıların, eğitimde hesap vermenin “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Görev türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
1.Madde	Yönetici	46	4,10	46	3,67
	Öğretmen	187	4,33	187	4,04
	Total	233	4,28	233	3,97
2.Madde	Yönetici	46	4,32	46	3,76
	Öğretmen	186	4,30	187	3,78
	Total	232	4,31	233	3,78
3.Madde	Yönetici	46	4,36	46	3,93
	Öğretmen	187	4,31	185	3,83
	Total	233	4,32	231	3,85
4.Madde	Yönetici	46	3,86	46	3,28
	Öğretmen	185	4,04	186	3,58
	Total	231	4,01	231	3,52
5.Madde	Yönetici	46	3,63	46	3,26
	Öğretmen	186	3,55	187	3,06
	Total	232	3,56	233	3,10
6.Madde	Yönetici	46	3,54	46	2,82
	Öğretmen	187	3,32	187	2,71
	Total	233	3,36	233	2,73
7.Madde	Yönetici	46	4,21	46	4,00
	Öğretmen	187	4,36	187	4,15
	Total	233	4,33	233	4,12
8.Madde	Yönetici	46	3,56	46	3,15
	Öğretmen	187	3,58	187	3,09
	Total	233	3,57	233	3,10
9.Madde	Yönetici	46	3,93	46	3,47
	Öğretmen	187	3,55	187	3,19
	Total	233	3,62	233	3,25
10.Madde	Yönetici	46	3,28	46	2,93
	Öğretmen	187	3,19	187	2,82
	Total	233	3,21	233	2,84
11.Madde	Yönetici	46	3,91	46	3,36
	Öğretmen	187	3,99	187	3,22
	Total	233	3,97	233	3,25

Tablo 5 (Devam). Görev türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
12.Madde	Yönetici	46	3,28	46	3,06
	Öğretmen	187	3,58	187	3,20
	Total	233	3,52	233	3,17
13.Madde	Yönetici	46	4,02	46	3,82
	Öğretmen	187	4,00	187	3,71
	Total	233	4,00	233	3,73
14.Madde	Yönetici	46	3,80	46	3,41
	Öğretmen	187	3,78	186	3,26
	Total	233	3,78	232	3,29

Tablo 5'e göre öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yöneticiler 10. ve 12. maddeleri “orta” düzeyde; 1, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde; 2, 3. ve 7. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda öğretmenler ise 6. ve 10. maddeleri “orta” düzeyde; 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde; 1, 2, 3. ve 7. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda yöneticiler 4, 5, 6, 8, 10, 11. ve 12. maddeleri “orta” düzeyde; 1, 2, 3, 7, 9, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda öğretmenler ise 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12. ve 14. maddeleri “orta” düzeyde; 1, 2, 3, 4, 7. ve 13. maddeleri “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

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

Okul türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul türü değişkenine göre akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	116,91	26421,00	770	,90
Özel	187	120,00	840,00		

Tablo 6'ya göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin akademik başarı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=770$, $p>.05$.

Okul türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi ile elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul türü değişkenine göre akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kamu	226	3,40	,68	-0,67	231	,46
Özel	7	3,58	,86			

Tablo 7'ye göre okul türü değişkeni faktörü akademik başarı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $t(231)=-0,674$, $p>.05$.

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında eğitimde hesap vermenin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
1.Madde	Kamu	226	4,28	226	3,97
	Özel	7	4,28	7	4,00
	Total	233	4,28	233	3,97

Tablo 8 (Devam). Okul türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
2.Madde	Kamu	225	4,30	226	3,76
	Özel	7	4,42	7	4,28
	Total	232	4,31	233	3,78
3.Madde	Kamu	226	4,31	224	3,83
	Özel	7	4,57	7	4,42
	Total	233	4,32	231	3,85
4.Madde	Kamu	225	4,01	226	3,51
	Özel	6	3,83	7	3,66
	Total	231	4,01	233	3,52
5.Madde	Kamu	225	3,56	226	3,09
	Özel	7	3,85	7	3,57
	Total	232	3,56	233	3,10
6.Madde	Kamu	226	3,34	226	2,72
	Özel	7	4,00	7	3,14
	Total	233	3,36	233	2,73
7.Madde	Kamu	226	4,34	226	4,12
	Özel	7	4,00	7	4,00
	Total	233	4,33	233	4,12
8.Madde	Kamu	226	3,57	226	3,08
	Özel	7	3,85	7	3,57
	Total	2323	3,57	233	3,10
9.Madde	Kamu	226	3,64	226	3,26
	Özel	7	3,14	7	2,85
	Total	233	3,62	233	3,25
10.Madde	Kamu	226	3,22	226	2,86
	Özel	7	2,85	7	2,28
	Total	233	3,21	233	2,84
11.Madde	Kamu	226	3,96	226	3,23
	Özel	7	4,28	7	4,00
	Total	233	3,97	233	3,25
12.Madde	Kamu	226	3,51	226	3,16
	Özel	7	3,85	7	3,42
	Total	233	3,52	233	3,17
13.Madde	Kamu	226	4,00	226	3,73
	Özel	7	4,14	7	3,85
	Total	233	4,00	233	3,73
14.Madde	Kamu	226	3,78	225	3,28
	Özel	7	3,85	7	3,57
	Total	233	3,78	232	3,29

Tablo 8’e göre öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu çalışanları 6. ve 10. maddeleri “orta” düzeyde; 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde; 1, 2, 3. ve

7. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda özel okul çalışanları ise 9. ve 10. maddeleri “orta” düzeyde; 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde; 1, 2, 3. ve 11. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda kamu çalışanları 5, 6, 8, 10. ve 12. maddeleri “orta” düzeyde; 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda özel okul çalışanları ise 6, 9. ve 10. maddeleri “orta” düzeyde; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13. ve 14. maddeleri “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.2. Eğitim-Öğretime İlişkin Bulgular

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

Görev değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Görev değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	104,97	4828,50	3747,5	,17
Öğretmen	187	119,96	22432,50		

Tablo 9’a göre görev değişkeni faktörüne ilişkin eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunamamıştır $U=3747$, $p>.05$.

Görev değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi ile elde edilen bulgular tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Görev Değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Yönetici	46	4,13	,67	-0,96	231	,42
Öğretmen	187	4,23	,63			

Tablo 10'a göre görev değişkeni faktörü eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunamamıştır $t(231)=-0,964$, $p>.05$.

Okul türü değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul türü değişkenine göre eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	226	117,39	26531,00	702	,60
Özel	7	104,29	730,00		

Tablo 11'e göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin eğitim öğretim benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=702$, $p>.05$. Bu verilere göre, kamu ve özel okullar arasında eğitim öğretimde benimseme düzeylerinin birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi ile elde edilen bulgular tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okul türü değişkenine göre eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kamu	226	4,21	,64	-0,04	231	,79
Özel	7	4,22	,71			

Tablo 12'ye göre okul türü değişkeni faktörü eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeyine ilişkin ilişkisiz örneklem t test puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $t(231)=-0,049$, $p>.05$. Bu verilere göre, kamu ve özel okullar arasında eğitim öğretimde uygulanabilirlik düzeylerinin birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

2.5.2.1. Eğitim Hakkı

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

2.5.2.1.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitimde hesap vermenin “Eğitim Hakkı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Görev değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
15. Madde	Yönetici	46	4,32	46	3,76
	Öğretmen	187	4,45	187	3,90
	Total	233	4,43	233	3,87
16. Madde	Yönetici	46	4,13	46	3,82
	Öğretmen	187	4,34	187	3,75
	Total	233	4,30	233	3,77
17. Madde	Yönetici	46	4,23	46	3,84
	Öğretmen	187	4,36	187	3,97
	Total	233	4,33	233	3,95
18. Madde	Yönetici	46	4,15	46	3,60
	Öğretmen	187	4,31	187	3,80
	Total	233	4,28	233	3,76
19. Madde	Yönetici	46	4,63	46	4,28
	Öğretmen	187	4,70	187	4,43
	Total	233	4,68	233	4,40

Tablo 13'e göre öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yöneticiler 16. ve 18. maddeleri

“yüksek” düzeyde; 15., 17. ve 19. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda öğretmenler ise 15, 16, 17, 18. ve 19. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda yönetici ve öğretmenler 15, 16, 17. ve 18. maddeleri “orta” düzeyde; 19. maddeyi ise “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.2.1.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Eğitim Hakkına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre “eğitim hakkı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okul türü değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimsenme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
15. Madde	Kamu	46	4,44	46	3,88
	Özel	187	4,14	187	3,85
	Total	233	4,43	233	3,87
16. Madde	Kamu	46	4,30	46	3,76
	Özel	187	4,28	187	3,85
	Total	233	4,30	233	3,77
17. Madde	Kamu	46	4,34	46	3,95
	Özel	187	4,28	187	4,00
	Total	233	4,33	233	3,95
18. Madde	Kamu	46	4,27	46	3,75
	Özel	187	4,42	187	4,14
	Total	233	4,28	233	3,76
19. Madde	Kamu	46	4,69	46	4,40
	Özel	187	4,42	187	4,28
	Total	233	4,68	233	4,40

Tablo 14’e göre öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu çalışanları 15, 16, 17, 18. ve 19. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda özel okul

çalışanları ise 15. maddeleri “yüksek” düzeyde; 16, 17, 18. ve 19. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda kamu ve özel okul çalışanları 15, 16, 17. ve 18. maddeleri “yüksek” düzeyde; 19. maddeyi “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.2.2. Fırsat Eşitliği

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

2.5.2.2.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap vermenin “fırsat eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Görev değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
20. Madde	Yönetici	46	4,78	46	4,69
	Öğretmen	187	4,80	187	4,67
	Total	233	4,79	233	4,67
21. Madde	Yönetici	46	4,47	46	4,04
	Öğretmen	187	4,70	187	4,32
	Total	233	4,66	233	4,27
22. Madde	Yönetici	46	4,73	46	4,50
	Öğretmen	187	4,79	187	4,56
	Total	233	4,78	233	4,55
23. Madde	Yönetici	46	4,69	46	4,32
	Öğretmen	187	4,74	187	4,46
	Total	233	4,73	233	4,43
24. Madde	Yönetici	46	4,73	46	4,45
	Öğretmen	183	4,79	187	4,57
	Total	229	4,78	233	4,55

Tablo 15'e göre fırsat eşitliğine ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yönetici ve öğretmenler 20, 21, 22, 23. ve 24. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Fırsat eşitliğine ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda ise yönetici ve öğretmenler 20, 21, 22, 23. ve 24. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.2.2.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okulun Türüne Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların çalıştıkları okulun türüne göre “fırsat eşitliği” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul türü değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
20. Madde	Kamu	226	4,80	226	4,69
	Özel	7	4,42	7	4,28
	Total	233	4,79	233	4,67
21. Madde	Kamu	226	4,66	225	4,27
	Özel	7	4,57	7	4,28
	Total	233	4,66	232	4,27
22. Madde	Kamu	226	4,77	225	4,55
	Özel	7	4,85	7	4,57
	Total	233	4,78	232	4,55
23. Madde	Kamu	226	4,73	225	4,43
	Özel	7	4,57	7	4,42
	Total	233	4,73	232	4,43
24. Madde	Kamu	222	4,78	224	4,55
	Özel	7	4,85	7	4,57
	Total	229	4,78	231	4,55

Tablo 16’ya göre fırsat eşitliğine ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu ve özel okul çalışanları 20, 21, 22, 23. ve 24. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Fırsat eşitliğine ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda da benimseme boyutunda olduğu gibi kamu ve özel okul çalışanları 20, 21, 22, 23. ve 24. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.3. Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılanların eğitimde hesap verebilme durumlarının “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri görev ve okul türü değişkenlerine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yer almaktadır.

2.5.3.1. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları İçeren maddeleri Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Görev değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Görev değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	107,01	4922,50	3841,5	,26
Öğretmen	187	119,46	22338,50		

Tablo 17’ye göre görev değişkeni faktörüne ilişkin sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=3841, p>.05$.

Görev değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Görev değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	103,71	4770,50	3689,5	,13
Öğretmen	187	120,27	22490,50		

Tablo 18'e göre görev değişkeni faktörüne ilişkin sorumlulukta uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=3689$, $p>.05$.

Katılımcıların “Eğitimde Okul Geliştirme aracı Olarak Hesap Verebilirlik” alt boyutu olan “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Görev değişkenine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
25.Madde	Yönetici	46	4,36	46	3,95
	Öğretmen	187	4,49	187	4,21
	Total	233	4,46	233	4,16
26.Madde	Yönetici	46	4,19	46	3,89
	Öğretmen	186	4,31	186	4,08
	Total	232	4,29	232	4,04
27.Madde	Yönetici	46	4,19	46	3,89
	Öğretmen	187	4,43	187	4,14
	Total	233	4,39	233	4,09
28.Madde	Yönetici	46	4,39	46	3,84
	Öğretmen	186	4,30	185	3,98
	Total	232	4,30	231	3,96
29.Madde	Yönetici	46	4,04	46	3,58
	Öğretmen	187	4,10	185	3,73
	Total	233	4,09	231	3,70
30.Madde	Yönetici	45	4,68	45	4,42
	Öğretmen	187	4,59	187	4,54
	Total	232	4,61	232	4,52
31.Madde	Yönetici	46	3,89	46	3,47
	Öğretmen	186	3,96	185	3,58
	Total	232	3,94	231	3,56

Tablo 19 (Devam). Görev değişkenine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
32.Madde	Yönetici	46	4,08	46	3,78
	Öğretmen	185	4,28	186	4,01
	Total	231	4,24	232	3,96
33.Madde	Yönetici	46	3,95	46	4,41
	Öğretmen	186	4,29	186	3,93
	Total	232	4,22	232	4,02
34.Madde	Yönetici	46	4,67	46	4,08
	Öğretmen	187	4,76	187	4,47
	Total	233	4,74	233	4,39
35.Madde	Yönetici	44	4,75	44	4,47
	Öğretmen	186	4,75	186	4,77
	Total	230	4,75	230	4,72
36.Madde	Yönetici	46	4,28	46	3,91
	Öğretmen	187	4,47	187	4,42
	Total	233	4,43	233	4,32
37.Madde	Yönetici	46	4,30	46	3,93
	Öğretmen	187	4,54	187	4,13
	Total	233	4,49	233	4,09
38. Madde	Yönetici	46	4,04	46	3,39
	Öğretmen	186	4,10	186	3,66
	Total	232	4,09	232	3,61
39.Madde	Yönetici	46	4,02	46	3,78
	Öğretmen	186	3,91	186	3,72
	Total	232	3,93	232	3,73
40.Madde	Yönetici	45	4,35	45	3,97
	Öğretmen	187	4,01	187	3,75
	Total	232	4,07	232	3,80

Tablo 19'a göre okul paydaşlarına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yöneticiler 26, 27, 29, 31, 32, 33, 38. ve 39. maddeleri “yüksek” düzeyde; 25, 28, 30, 34, 35, 36, 37. ve 40. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda öğretmenler ise 29, 31, 38, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36. ve 37. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Okul paydaşlarına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda yöneticiler 25, 26, 27,28, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 30, 33. ve 35. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde

uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda öğretmenler ise 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 25, 30, 34, 35. ve 36. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

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

Okul türü değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul türü değişkenine göre sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	117,44	26540,50	692,5	,57
Özel	187	102,93	720,50		

Tablo 20’ye göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin sorumluluk benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=692$, $p>.05$.

Okul türü değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul türü değişkenine göre sorumluluk uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	117,21	26490,50	742,5	,78
Özel	187	110,07	770,50		

Tablo 21’e göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin sorumlulukta uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=742$, $p>.05$.

Kamu ve özel ortaöğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri

benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul türüne göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
25.Madde	Kamu	226	4,46	226	4,16
	Özel	7	4,42	7	4,00
	Total	233	4,46	233	4,16
26.Madde	Kamu	225	4,31	225	4,05
	Özel	7	3,71	7	3,57
	Total	232	4,29	232	4,04
27.Madde	Kamu	226	4,39	226	4,10
	Özel	7	4,28	7	3,85
	Total	233	4,39	233	4,09
28.Madde	Kamu	225	4,29	224	3,95
	Özel	7	4,57	7	4,28
	Total	232	4,30	231	3,96
29.Madde	Kamu	226	4,30	224	3,69
	Özel	7	4,57	7	4,14
	Total	233	4,09	231	3,70
30.Madde	Kamu	225	4,61	225	4,52
	Özel	7	4,57	7	4,28
	Total	232	4,61	232	4,52
31.Madde	Kamu	225	3,95	224	3,57
	Özel	7	3,71	7	3,42
	Total	232	3,94	231	3,56
32.Madde	Kamu	224	4,26	225	3,96
	Özel	7	3,71	7	3,85
	Total	231	4,24	232	3,96
33.Madde	Kamu	225	4,23	225	4,03
	Özel	7	4,14	7	3,85
	Total	232	4,22	232	4,02
34.Madde	Kamu	226	4,74	226	4,41
	Özel	7	4,71	7	4,00
	Total	233	4,74	233	4,39
35.Madde	Kamu	223	4,75	223	4,74
	Özel	7	4,57	7	4,00
	Total	230	4,75	230	4,72
36.Madde	Kamu	226	4,44	226	4,34
	Özel	7	4,14	7	3,57
	Total	233	4,43	233	4,32

Tablo 22 (Devam). Okul türüne göre okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
37.Madde	Kamu	226	4,52	226	4,12
	Özel	7	3,42	7	3,14
	Total	233	4,49	233	4,09
38.Madde	Kamu	225	4,07	225	3,58
	Özel	7	4,71	7	4,42
	Total	232	4,09	232	3,61
39..Madde	Kamu	225	3,93	225	3,73
	Özel	7	3,85	7	3,71
	Total	232	3,93	232	3,73
40. Madde	Kamu	225	4,06	225	3,79
	Özel	7	4,57	7	4,14
	Total	232	4,07	232	3,80

Tablo 22’ye göre okul paydaşlarına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu çalışanları 31, 38, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36. ve 37. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda özel okul çalışanları ise 26, 31, 32, 33, 36, 37. ve 39. maddeleri “yüksek” düzeyde; 25, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 38. ve 40. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda kamu çalışanları 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 30, 34, 35. ve 36. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda özel okul çalışanları ise 37. maddeyi “orta” düzeyde; 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39. ve 40. maddeleri “yüksek” düzeyde; 28,30. ve 38. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular

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

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

Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	102,20	4701,00	3620	,09
Öğretmen	187	120,64	22560,00		

Tablo 23'e göre görev değişkeni faktörüne ilişkin gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=3620$, $p>.05$.

Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Görev değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	114,13	5250,00	4169	,74
Öğretmen	187	117,71	22011,00		

Tablo 24'e göre görev değişkeni faktörüne ilişkin gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=4169$, $p>.05$.

Katılımcıların eğitimde hesap vermenin "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Görev değişkenine göre okul örgütünün gelişme kapasitesini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
41.Madde	Yönetici	46	4,19	46	3,91
	Öğretmen	186	4,29	186	3,82
	Total	232	4,27	232	3,84
42.Madde	Yönetici	46	4,21	45	3,71
	Öğretmen	187	4,02	182	3,56
	Total	233	4,06	232	3,59
43.Madde	Yönetici	46	4,30	46	3,84
	Öğretmen	187	4,32	187	3,85
	Total	233	4,32	233	3,84
44.Madde	Yönetici	45	4,13	46	3,71
	Öğretmen	187	4,21	187	3,77
	Total	232	4,19	233	3,75
45.Madde	Yönetici	46	4,13	46	3,93
	Öğretmen	186	4,32	187	4,35
	Total	232	4,28	233	4,27
46.Madde	Yönetici	46	4,06	46	3,86
	Öğretmen	187	4,31	187	4,10
	Total	233	4,26	233	4,06
47.Madde	Yönetici	46	4,26	46	4,04
	Öğretmen	187	4,43	187	4,14
	Total	233	4,40	233	4,12
48.Madde	Yönetici	46	4,23	46	3,97
	Öğretmen	186	4,70	187	4,14
	Total	232	4,61	233	4,11
49.Madde	Yönetici	46	4,10	46	3,95
	Öğretmen	187	4,22	187	4,00
	Total	233	4,20	233	3,99
50.Madde	Yönetici	46	4,19	46	3,84
	Öğretmen	187	4,19	187	3,85
	Total	233	4,19	233	3,84
51.Madde	Yönetici	46	4,00	46	3,80
	Öğretmen	187	4,24	187	3,83
	Total	233	4,19	233	3,82
52.Madde	Yönetici	45	4,13	45	3,97
	Öğretmen	184	4,29	185	4,21
	Total	229	4,26	230	4,16

Tablo 25'e göre okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yöneticiler 41, 44, 45, 46, 49, 50, 51. ve 52. maddeleri “yüksek” düzeyde; 42, 43, 47. ve 48. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda öğretmenler ise 42. ve 50. maddeleri “yüksek” düzeyde; 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51. ve 52. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda yöneticiler 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51. ve 52. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda öğretmenler ise 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50. ve 51. maddeleri “yüksek” düzeyde; 45. ve 52. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

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

Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	116,37	26300,00	649	,41
Özel	187	137,29	961,00		

Tablo 26’ya göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin gelişme kapasitesi benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=649$, $p>.05$.

Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul türü değişkenine göre gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	116,27	26277,00	626	,34
Özel	187	140,57	984,00		

Tablo 27’ye göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin gelişme kapasitesi uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=626$, $p>.05$.

Kamu ve özel ortaöğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okul türüne göre okul örgütünün gelişme kapasitesi benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
41.Madde	Kamu	226	4,27	225	3,84
	Özel	7	4,28	7	3,85
	Total	233	4,27	232	3,84
42.Madde	Kamu	226	4,04	225	3,57
	Özel	7	4,57	7	4,14
	Total	233	4,06	232	3,59
43.Madde	Kamu	226	4,31	226	3,83
	Özel	7	4,57	7	4,28
	Total	233	4,32	233	3,84
44.Madde	Kamu	225	4,19	226	3,75
	Özel	7	4,28	7	4,00
	Total	232	4,19	233	3,75
45.Madde	Kamu	225	4,28	226	4,27
	Özel	7	4,28	7	4,00
	Total	232	4,28	233	4,27
46.Madde	Kamu	226	4,26	226	4,05
	Özel	7	4,42	7	4,14
	Total	233	4,26	233	4,06
47.Madde	Kamu	226	4,39	226	4,11
	Özel	7	4,71	7	4,42
	Total	233	4,40	233	4,12
48.Madde	Kamu	225	4,60	226	4,10
	Özel	7	4,71	7	4,42
	Total	232	4,61	233	4,11
49.Madde	Kamu	226	4,19	226	3,98
	Özel	7	4,71	7	4,14
	Total	233	4,20	233	3,99
50.Madde	Kamu	226	4,18	226	3,84
	Özel	7	4,71	7	4,14
	Total	233	4,19	233	3,84
51.Madde	Kamu	226	4,18	226	3,83
	Özel	7	4,57	7	3,71
	Total	233	4,19	233	3,82
52.Madde	Kamu	222	4,26	223	4,17
	Özel	7	4,42	7	4,00
	Total	229	4,26	230	4,16

Tablo 28’e göre okul gelişim kapasitesine ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu çalışanları 42, 44, 49, 50. ve 51. maddeleri “yüksek” düzeyde; 41, 43, 45, 46, 47, 48. ve 52. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda özel okul çalışanları ise 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51. ve 52. maddeleri “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Okul gelişim kapasitesine ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda kamu çalışanları 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51. ve 52. maddeleri “yüksek” düzeyde; 45. madde “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda özel okul çalışanları ise 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 51. ve 52. maddeyi “yüksek” düzeyde; 43, 47. ve 48. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.5. Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular

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

2.5.5.1. Görev Türüne Göre Kaynak Kullanımını Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Görev değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Görev değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	118,65	5458,00	4225	,85
Öğretmen	187	116,59	21803,00		

Tablo 29’a göre görev değişkeni faktörüne ilişkin kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=4225$, $p>.05$.

Görev değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Görev değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Yönetici	46	117,76	5417,00	4266	,93
Öğretmen	187	116,81	21844,00		

Tablo 30’a göre görev değişkeni faktörüne ilişkin kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=4266$, $p>.05$.

Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde hesap vermenin “Kaynak Kullanımı” boyutu başlığı altında yer alan maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Görev değişkenine göre kaynak kullanımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
53.Madde	Yönetici	46	4,65	46	4,10
	Öğretmen	187	4,62	186	4,52
	Total	233	4,62	232	4,43
54.Madde	Yönetici	46	4,58	46	4,06
	Öğretmen	187	4,67	187	4,06
	Total	233	4,65	233	4,06
55.Madde	Yönetici	46	4,19	46	3,86
	Öğretmen	187	3,96	186	3,61
	Total	233	4,00	232	3,66
56.Madde	Yönetici	46	3,95	46	3,82
	Öğretmen	187	3,96	187	3,59
	Total	233	3,96	233	3,64
57.Madde	Yönetici	46	4,76	46	4,19
	Öğretmen	187	4,71	187	4,31
	Total	233	4,72	233	4,29

Tablo 31 (Devam). Görev değişkenine göre kaynak kullanımını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Görev Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
58.Madde	Yönetici	46	4,65	46	4,08
	Öğretmen	187	4,73	187	4,35
	Total	233	4,71	233	4,30
59.Madde	Yönetici	46	4,50	46	4,04
	Öğretmen	187	4,51	187	4,13
	Total	233	4,51	233	4,12

Tablo 31’e göre kaynak kullanımına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda yönetici ve öğretmenler 55. ve 56. maddeleri “yüksek” düzeyde; 53, 54, 57, 58. ve 59. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir.

Kaynak kullanımına ilişkin yönetici ve öğretmen verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda yöneticiler 53, 54, 55, 56, 57, 58. ve 59. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda öğretmenler ise 54, 55, 56. ve 59. maddeleri “yüksek” düzeyde; 53, 57. ve 58. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

2.5.5.2. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul türü değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Okul türü değişkenine göre kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	117,88	26641,50	591,5	,24
Özel	187	88,50	619,50		

Tablo 32’ye göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin kaynak kullanımı benimseme düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır $U=591, p>.05$.

Okul türü değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi ile elde edilen bulgular tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Okul türü Değişkenine göre kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Kamu	46	117,72	26604,00	629	,35
Özel	187	93,86	657,00		

Tablo 33’e göre okul türü değişkeni faktörüne ilişkin kaynak kullanımı uygulanabilirlik düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi puanları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. $U=629$, $p>.05$.

Kamu ve özel ortaöğretim okullarında eğitimde hesap vermenin “Kaynak Kullanımı” boyutu başlığı altında yer alan maddelerin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Okul türüne göre kaynak kullanımı benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	Okul Türü	N	Benimseme $\bar{X}$	N	Uygulanabilir Bulma $\bar{X}$
53.Madde	Kamu	226	4,62	225	4,44
	Özel	7	4,57	7	4,14
	Total	233	4,62	232	4,43
54.Madde	Kamu	226	4,67	226	4,08
	Özel	7	4,14	7	3,42
	Total	233	4,65	233	4,06
55.Madde	Kamu	226	4,03	225	3,68
	Özel	7	3,28	7	3,00
	Total	233	4,00	232	3,66
56.Madde	Kamu	226	3,98	226	3,66
	Özel	7	3,28	7	3,00
	Total	233	3,96	233	3,64
57.Madde	Kamu	226	4,73	226	4,29
	Özel	7	4,42	7	4,14
	Total	233	4,72	233	4,29
58.Madde	Kamu	226	4,72	226	4,31
	Özel	7	4,57	7	3,85
	Total	233	4,71	233	4,30
59.Madde	Kamu	226	4,51	226	4,12
	Özel	7	4,57	7	4,00
	Total	233	4,51	233	4,12

Tablo 34'e göre kaynak kullanımına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; benimseme boyutunda kamu çalışanları 55. ve 56. maddeleri “yüksek” düzeyde; 53, 54, 57, 58. ve 59. maddeleri ise “çok yüksek” düzeyde benimsemişlerdir. Benimseme boyutunda özel okul çalışanları ise 55. ve 56. maddeleri “orta” düzeyde; 54. madde “yüksek” düzeyde; 53, 57, 58. ve 59. Maddeleri benimsemişlerdir.

Kaynak kullanımına ilişkin kamu ve özel okul verileri incelendiğinde; uygulama boyutunda kamu çalışanları 54, 55, 56. ve 59. maddeleri “yüksek” düzeyde; 53, 57. ve 58. maddeleri “çok yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Uygulama boyutunda özel okul çalışanları ise 55. ve 56. maddeleri “orta” düzeyde; 53, 54, 57, 58. ve 59. maddeleri “yüksek” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

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

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda alan yazına dayalı olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

3.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliği benimseme ve uygulanabilirlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki veriler, Özen (2011) tarafından geliştirilmiş olan beşli likert tipi hesap verilebilirlik ölçeğinden elde edilmiştir. Bu bölümde çalışmada elde edilen veriler çalışma kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde çalışmada veri toplama amacıyla uygulanan hesap verilebilirlik ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir. Bu kapsamda yapılacak olan yorumlar, çalışma verileri ve alan yazıdaki araştırmalarla desteklenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

3.1.1. Akademik Başarı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik yapılacaklar, benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Ülkede eğitim hizmetleri sunucuları, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci sonuçlarına göre hesap vermeleri bağlamında sorun yaşamaktadırlar (Özen, 2011).

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklar boyutu altındaki “ Her ünite sonunda, öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek, öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek ve öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak” maddelerinin hesap verebilirlik açısından yöneticiler ve

öğretmenler tarafından çok yüksek oranda benimsendiği görülmektedir. Araştırma sonucu Özen (2011) ile örtüşmektedir.

Akademik başarı boyutunda öğretmen ve yöneticilerin ölçek maddelerine yüksek oranda katılmaları öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak kazanımların değerlendirilmesi, analizleri ve bunların belgelendirilmesi, sergilenmesi vb. konusunda hesap verebilir olma algılarına sahip olduklarını göstermektedir. En çok benimsenen kazanımlarla ilgili olarak öğrenci değerlendirmesinden sonra eksik alanların belirlenmesi iken en az benimsenen konu öğrenci gelişimlerinin sergilenmesi konusudur. Araştırmada bu sonuç Özen (2011) ile bire bir örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda resmi ve özel okullarda görev yapan katılımcıların hesap verebilirliğe ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulmaya yönelik görüşlerinin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırma boyutunda anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir. Araştırmada bu sonuç Gönenç (2021) ile birebir örtüşmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin akademik başarı kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına yönelik benimseme boyutunda benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına yönelik benimseme düzeylerinin ise iki grup için de yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına yönelik uygulanabilirlik düzeyleri ise öğretmen ve yöneticilerde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yöneticilerin uygulanabilirlik düzeyleri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın oluşmasında öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ilgilenmesi, öğrencilerle öz değerlendirme ve öğrenci gelişim çalışmaları yapmaları şeklinde sıralanabilir (Pamukçu, 2014).

3.1.2. Eğitim-Öğretim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği boyutunda görev değişkenine göre öğretmen ve yöneticiler arasında farklılık bulunmamakla beraber, eğitim-öğretim boyutuna ilişkin benimseme ve uygulama düzeylerine bakıldığında eğitim hakkı boyutunda benimseme ve uygulama düzeyleri arasında önemli bir farklılık gözükmemekte, fırsat eşitliğinde ise benimseme ve uygulama düzeylerinde önemli bir farklılık

gözükmemektedir. Bu iki boyuttaki farklı sonuçlardan eğitim hakkına ilişkin benimseme ve uygulama düzeylerine ait veriler Özen (2011) ile örtüşmemekte, fırsat eşitliği ile ilgili benimseme ve uygulama düzeylerine ait veriler Özen (2011) ile örtüşmektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin öğrencinin akademik başarı kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına yönelik benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Ancak özel okullardaki personelin sıra ortalamaları ile aritmetik ortalamaları az da olsa kamu okullarında çalışan personele göre yüksektir. Bu küçük farklılığın oluşmasında özel okulların başarı ve reklam odaklı olmaları etkili olmuş olabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim-öğretim boyutu kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, eğitim-öğretim boyutuna yönelik benimseme ve uygulama düzeyleri iki grup içinde yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupların eğitim-öğretim süreçlerinde benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin de benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin sıra ortalamaları ile aritmetik ortalamaları az da olsa yöneticilere göre yüksektir.

3.1.3. Okul Paydaşlarına ve Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluk boyutunda maddelere yüksek veya çok yüksek oranda katılım göstermeleri öğretmen ve yöneticilerin okul toplumu ve aile ile ilgili sorumluluklarında hesap verebilir olma algılarının yüksek olduğunu göstermiş olabilir. Araştırma sonucu Özen (2011), Pamukçu (2014) ile örtüşmektedir. Öğrencinin okula devamı, güvenli okul ortamı ve özlük hakkı konuları öğretmen ve yöneticiler en çok benimsedikleri konulardır. Görev değişkeninde yöneticilerin öğretmenlere göre hesap verebilir olma yönelimleri daha fazladır. Araştırma sonucu Özen (2011) ile örtüşmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin sorumluluk boyutu kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, grupların sorumlulukta benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin de benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin ve

kamu personelinin sıra ortalamaları az da olsa yönetici ve özel okul personeline göre yüksektir.

3.1.4. Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve yöneticiler maddeleri çoğunlukla benimsemiştir. Örgüt kapasitesinin gelişmesine yönelik hesap verebilir olma algıları öğretmenler ve yöneticilerde farklılık gösterse de genel olarak hesap verebilir olma algısı mevcuttur. Araştırma sonucu Özen (2011), Pamukçu (2014) ile örtüşmektedir. Görev değişkeninde anlamlı bir farklılığın oluşmaması katılımcıların hesap verebilir olma algılarında değişikliğin olmadığını göstermektedir. Fakat yöneticilerin en çok katıldıkları yönetim bilgi sisteminin oluşturulması iken öğretmenler yıllık uygulama planlarına göre hedeflerin belirlenmesinde hesap verebilir olunmasını benimsemişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin gelişim boyutu kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, grupların gelişime yönelik benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin de benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin ve özel okul personelinin sıra ortalamaları az da olsa yönetici ve kamu okulu personeline göre yüksektir.

3.1.5. Kaynak Kullanımı Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yönetici ve öğretmenlerin kaynakların verimli kullanımı, belgelendirilmesi ve bunun öğretilmesi konularında genel manada hesap verebilir olma algıları yüksektir. Araştırma sonucu Özen (2011), Pamukçu (2014) ile örtüşmektedir. Görev türü açısından kaynak kullanımına ait hesap verebilirlik düzeyleri benimseme boyutunda uygulama boyutundan daha yüksektir. Bu sonuç Özen (2011) ile örtüşmektedir. Hizmet sunucuları kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır. Bu sonuç Özen (2011) ile örtüşmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin kaynak kullanımı kapsamında ölçekteki cevapları incelendiğinde, grupların kaynak kullanımına yönelik benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin de benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Ancak yöneticilerin ve kamu okulu personelinin sıra ortalamaları az da olsa öğretmen ve özel okul personeline göre yüksektir.

Öğretmen ve yöneticilerin genel olarak ölçekteki cevapları incelendiğinde, grupların toplama yönelik benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Genel olarak benimseme ve uygulama düzeyleri iki grup içinde yüksek olduğu görülmektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin de benimseme ve uygulama boyutundaki cevapları benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel okullarda çalışan personelin benimseme ve uygulama düzeyindeki puanları da yüksektir. Ancak öğretmenlerin ve kamu okulu personelinin sıra ortalamaları az da olsa yönetici ve özel okul personeline göre daha yüksektir. Bu noktada öğretmen ve yöneticilerin genel anlamda hesap verilebilirliğe yönelik algılarının yüksek olduğu söylenebilir (Altıparmak 2019).

3.1.6. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1. Hesap verilebilirliğe yönelik farklı boyutlar geliştirilerek alan yazıya katkı sunulabilir.
2. Öğrenci başarılarından hareketle yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlikleri değerlendirilebilir.
3. Türk Eğitim Sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin hesap verebilirlik durumlarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
4. Hesap verilebilirliğe yönelik öğretmen ve yöneticiler için eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
5. Öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici kapsamında birçok bileşen bir arada değerlendirilerek çalışma yapılabilir.

6. Araştırma nicel bir araştırma şeklinde yürütülmüş olup derinlemesine bir çalışma yapmak isteyenler nitel bir çalışma yapabilirler.
7. Bu araştırma Rize ili ve ilçelerinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Rize ili ve ilçelerinde farklı öğretim kademelerinde de aynı çalışmalar yapılacağı gibi farklı illerde de aynı çalışmalar yapılarak yöneticilerin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeyleri araştırılabilir.

Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Hesap verebilirlik, hem yönetici hem de öğretmen açısından sadece vicdani veya yasal olarak değil, yönetici ve öğretmenlerin profesyonel olarak meslektaşlarına hesap verdiği, standartlara dayalı bir sistem olarak tasarlanabilir.
2. Yönetici ve öğretmenlerin profesyonel olarak hazırlanmış ve başarıya etki edecek diğer dinamiklerden arındırılmış standartlara göre hesap verebilirliği sağlanabilir.
3. Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci boyutunda Türk Eğitim Sistemi'ne uygun bir hesap verebilirlik sistemi mevzuat ve uygulamalar açısından tanımlanabilir.
4. Öğrenci başarısına dair öğrenciler ve velilerin de hesap verdiği veya cevap verebilir olduğu bir sistem geliştirilebilir.
5. Okul ve paydaşları için kurulacak bir hesap verebilirlik sisteminde, öğrenci ile velilerin beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmeme durumu nicel verilerle desteklenecek bir şekilde hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J., ve Hill, P. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235.
- Aktan, C., Ağcakaya, S., ve Dileyici, D. (2004). *Kamu maliyesinde hesap*. (A. B. vd., Dü.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altıparmak, Ö. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden/edinilmistir>.
- Anderson, J.A. (2005). *Accountability in education*. Paris: International Academy of Education.
- 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.
- Arcagök, M., ve Erüz, E. (2006). *Kamu mali yönetimi ve kontrol sistemi*. Ankara: Maliye Hesap Uzmanları Derneği.
- Argon, T., Uylas, S.D, Yerlikaya, S. (2015). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 204 – 219.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İdareye Karşı Hak Arama Durumlarına ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A .
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*.Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. ve Karadağ, N. (2015). Öğretmenlerin Okul Temelli Değişim Politikalarının Sürdürülebilirliğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 703-728.

- Ballard, K. ve Bates, A. (2008). Making a Connection Between Student Archievement, Teacher Accountability, and Quality Classroom Instruction. *Qualitative Report*, 13(4), 560-580.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- 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.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: system redesign, inspection, and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 5(1), 7-38.
- Beytekin, O. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Biricikoğlu, H. (2011). *Yerel yönetimlerde hesap verebilirlik (Marmara Bölgesi Örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Biricikoğlu, H. ve Eryılmaz, B. (tarih yok). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Bovens, M. (2007). Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. *European Law Journal*, 13 (4), 447- 468.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T. (1994). Accountabilty in education. *The Principles Of Educational Management*. Edit(Bush, T. Burnham, J. W, Educational ManagementDevolopment Unit Universty of Leicester).
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesapverebilirlik* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bülbül, M., Acar, M. ve Özdemir, S. (2018). *Eğitimde hesap verebilirlik*. Ankara: Pegem.
- Cendon, A.B. (2000). Accountability and public administration: Concepts, dimensions, developments. M. Kelle (Ed.), *Openness and transparency in*

governance: Challenges and opportunities içinde (s. 22-61). Maastricht: European Institute of Education.

Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. Ve Kadioğlu, S. (2017). Öğretmen Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Turkish Studies*, 12 (28), 161- 174.

Cigerci, İ. (2007). *Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Dalin, P. (2005) *Developing the twenty-first century school: a challenge to reformers. the practise and theory of school improvement*. D. Hopkins (Ed.). The netherlands: Springer.

Darling- Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *ERIC*, 106 (6), 1047-1085.

Demirkıran, Ö., Eser, H. B. ve Keklik, B. (2011). Demokrasinin tabana yayılması, yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı kanunu. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*.3(2), 169-122.

Doğan, M. (2014). *Hak Arama Hürriyeti ve İdari Yargı Kararlarında Gerekçe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Donnelly, L.A. ve Sadler, T.D. (2009). high school science teachers' views of standards and accountability. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/>. Çevrimiçi: 05.08.2018.

Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341. [http://dx.doi.org/ 10.12711/tjbe.2017.10.2.0004](http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004)

English, F. W. (2006). <https://shora.tabriz.ir>. Ağustos 7, 2022 tarihinde https://shora.tabriz.ir/Uploads/83/cms/user/File/657/E_Book/Management/Educational%20Leadership/Educational%20Leadership%20vol1.pdf adresinden alındı.

Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap Engin, M.(2013).*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hesapverebilirliğe İlişkin Görüşlerinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. istanbul

- Glas, C., Scheerens, J. ve Thomas, S. (2007). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- 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.
- Gönenç, H. (2021). *Resmi ve özel ortaokullarda hesap verebilirliğe ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Bursa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi. [https:// tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) adresinden edinilmiştir.
- Gül, K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 71-94.
- Güçlü, N. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3).
- Heim, M. (1996). *Accountability in education*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londra: Routledge Falmer.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational Administration Theory Research and Practise* (7. Baskı) (Çev. Ed. Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Joshua D. C. ve Jason A. G. (2015). Public Information, Public Learning And Public Opinion: Democratic Accountability İn Education Policy. *Journal of Public Policy*. 35 (3), 355-385.
- Iroff, M, Benhar, M ve Martin, S. (2008). Educational reform and the child with disabilities what is *authentic educational reform*, Ed. Johnson, H& Salz, A, Taylor and Francis Group, Newyork And London.
- Kale, N. (1995). Postmodernizm-hermeneutik ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s. 281-292.
- Kalkan, A., ve Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-40.

- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kantos, Z. E. (2013). *Eğitimde hesap verebilirlik*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Karsantık, İ. (2020). Hesap Verebilirliğin Kavramsallaştırılması. Münevver Çetin (Ed.), *Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik içinde* (s. 1-17). Ankara: Nobel.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani South Carolina state Universtiy management Institute on the assitant Principal.Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Kurt, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2007). Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde avrupa birliğinin rolü: İlerleme raporlarının içerik analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(2), 81-109.
- Leithwood, K., Edge, K. ve 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. Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Leithwood, K., Steinbach, R ve R. Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Adminstraiton Quarterley*, 38(1), 94-119.
- Levin, H. M. (2015). https://www.researchgate.net/profile/Henry-Levin/publication/249187384_A_Conceptual_Framework_for_Accountability_in_Education/links/5547cdf50cf2e2031b3849cb/A-Conceptual-Framework-for-Accountability-in-Education.pdf. Ağustos 15, 2022 tarihinde <https://scholar>

.google.com.tr/scholar?q=A+conceptual+framework+for+accountability+in+education.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar: https://www.researchgate.net/profile/Henry-Levin-2/publication/249187384_A_Conceptual_Framework_for_Accountability_in_Education/links/5547cdf50cf2e2031b3849cb/A-Conceptual-Framework-for-Accountability-in-Education.pdf adresinden alındı.

- Mbiti, I. M. (2016). The Need for Accountability in Education in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, 30 (3), 109-32.
- Marks, H. ve Nance, P. (2007). Context of accountability under systemic reform: implications for principal influence on instruction and supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.
- MEB. (2007b). *Okul gelişim modeli, plânlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- Michel, G.J., Cason, W. Frank, Jennings, J.Jonathan, Palmer, Robert L. ve Pressley, Stan Pressley (1993). The assistant principal's accountability in school reform and restructuring. *South Carolina state Universtiy management Institute on the assitant Principal*.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. (5.Basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı*. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* (Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. [https:// tez.yok.gov.tr/ UlusalTez Merkezi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) adresinden edinilmiştir.
- Özen, F. (2015). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 1(7),189-223.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Pamukçu, F. (2014). *Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri (Altındağ ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. [https:// tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) adresinden edinilmiştir.

- Parlar, H. (2020). *Tüm yönleriyle okul geliştirme: kuram, yaklaşım ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Reezigt, G. ve Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp.407-424.
- Rolff, H. (2008). Konzepte und verfahren der schulentwicklung. *Uzaktan Eğitim Okul Yönetimi Çalışma Mektubu SEM0810*, 1-32.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. *İyi Yönetişimin Temel Unsurları* (s.18-33). Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı.
- Selçuk, Z. (2008). Ortaöğretim gerçeği: sorunlar ve çözümler. *Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar VII: Antalya Sempozyumu* (s. 78-82). Antalya: Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Taşdelen, V. (2006). *Eğitim hermeneutiği sorsunsalı üzerine felsefi bir araştırma Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden/edinilmistir>.
- Türkoğlu, M. (2015). *Öğretmen Hesap Verebilirliği: Özel bir Okulda Durum Çalışması (Doktora Tezi)*. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden/edinilmistir>.
- Türkoğlu, M. ve Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 7-32.
- Woessmann, L. (2004). 15.09.2022 tarihinde https://www.cesifo.org/DocDL/cesi_fo1_wp1330.pdf adresinden alındı.
- Yıldırım, M. (2006). *"Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, 1980 Sonrası Türkiye Örneği"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, , Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, M. (2007). Eğitimin hermeneutik boyutu: Eğitim kavramının doğasına ilişkin kimi sorular. *Kaygı Dergisi*(8), 162-172.

EKLER

Ek-1. Genel Bilgiler

1

Araştırma Ölçeği

EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Yöneticim ve Meslektaşım,

Bu ölçek, Rize’de kamu ve özel ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin “Eğitimde Hesap Verebilirliği” okul geliştirme aracı olarak ne ölçüde benimsediklerini ve ne ölçüde uygulanabilir bulduklarını ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla düzenlenen ölçek beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise Öğrencilerin Akademik Başarısı, Eğitim-Öğretim: Eğitim hakkı, Fırsat Eşitliği, Okul Paydaşlarına ilişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi boyutlarından oluşan Hesap Verebilirliğe ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen bilgiler, sadece “Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği)” konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar ve ölçeğin tamamını yanıtlamanız, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Araştırmaya sağlayacağınız bu çok önemli katkı ve destek için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Bayram KURT

Çayeli Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürü

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri ABD-Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

BÖLÜM 1

GENEL BİLGİLER

1. Okuldaki göreviniz: () Yönetici (Okul Müdürü/Yardımcısı) () Öğretmen

2. Çalıştığınız Okulun Türü : () Kamu () Özel

Arka sayfaya geçiniz →

Ek-2. Hesap Verebilirlik Ölçeği

2

BÖLÜM 2

HESAP VEREBİLİRLİK

Aşağıda okulda hesap verebilirliğin beş boyutunda yer alan ifadeleri/maddeleri “ne derecede benimsediğiniz” ve “ne derecede uygulanabilir” bulduğunuzu, karşılarındaki ölçeklerde size uygun gelen seçeneklerin altındaki kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz.

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

Ek-2 (Devam). Hesap Verebilirlik Ölçeği

3

Benimseme Düzeyiniz					1. Öğrencilerin akademik başarıları devam.	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					12. Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.					
					13. Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek.					
					14. Her öğrencinin öğrenme şeklini (görsel, işitsel, kinestetik), gelişim düzeyini (sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.					
					2. EĞİTİM-ÖĞRETİM					
					a- Eğitim Hakkı					
					15. Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek.					
					16. Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.					
					17. Akademik başarıları düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.					
					18. Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek.					
					19. Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak.					
					b- Fırsat eşitliği					
					20. Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.					
					21. İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.					
					22. Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.					
					23. Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.					
					24. Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.					

Arka sayfaya geçiniz →

Ek-2 (Devam). Hesap Verebilirlik Ölçeği

4

Benimseme Düzeyiniz					3. OKUL PAYDAŞLARINA İLİŞKİN SORUMLULUKLAR	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					25. Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumu ivedilikle haberdar etmek.					
					26. Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumu yazılı bilgilendirmek.					
					27. Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.					
					28. Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.					
					29. Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesini düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.					
					30. Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.					
					31. Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.					
					32. Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.					
					33. Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.					
					34. Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.					
					35. Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.					
					36. Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.					
					37. Ödül alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.					
					38. Düzenli aile seminerleri düzenlemek.					
					39. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.					
					40. Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.					

Ek-2 (Devam). Hesap Verebilirlik Ölçeği

5

Benimseme Düzeyiniz					4. OKUL ÖRGÜTÜNÜN GELİŞME KAPASİTESİ					Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir				
					41. Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.									
					42. Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön vermek.									
					43. Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirebilecekleri kurs ya da seminerlere yönleltmek.									
					44. Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacağı kurslar, seminerler) planı hazırlamak.									
					45. Okul Stratejik Planını hazırlamak.									
					46. Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.									
					47. Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.									
					48. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemek.									
					49. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.									
					50. Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılacağı, yeni uygulamaları tartışılacağı toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.									
					51. Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.									
					52. Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.									

Arka sayfaya geçiniz →

Ek-2 (Devam). Hesap Verebilirlik Ölçeği

6

Benimseme Düzeyiniz					5. KAYNAK KULLANIMI	Uygulanabilirlik Düzeyi				
Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum		Hiç uygulanamaz	Az uygulanabilir	Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir	Tamamen uygulanabilir
					53. Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.					
					54. Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.					
					55. Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
					56. Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.					
					57. Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözetmek.					
					58. Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.					
					59. Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.					

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDER SAYGILAR SUNARIM.

Ek-3. Ölçek Kullanımı İzin Talebi

18.08.2022 08:58

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Posta - Yüksek Lisans Tezi Ölçek Kullanımı İzin Talebi.



BAYRAM KURT

Yüksek Lisans Tezi Ölçek Kullanımı İzin Talebi.

3 ileti

BAYRAM KURT

4 Kasım 2020 01:16

Çok değerli Fatmanur Hocam, Rize Çayeli Anadolu İmam Hatip Lisesinde Kurum Müdürü olarak çalışmaktayım. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisinde Yüksek Lisans yapmakta olup tez dönemine önerim kabul edilirse inşallah başlayacağım. Rize ilinde bulunan Kamu ve Özel Ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerle hesapverebilirlik konusunda bir çalışma yapmak istiyorum. Bu çalışmamda yüksek müsadelerinizle sizlere ait olan **EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ**'ni kullanmak istiyorum. İzniniz bizleri çok mutlu edecektir. Teşekkürlerimi sunuyorum.

Bayram KURT

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve
Ekonomisi

Fatma Nur OZEN

Alıcı: BAYRAM KURT

4 Kasım 2020 11:27

Sayın Bayram KURT,
tarafıma ait olan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği"ni bilimsel çalışmalar yapma ve yayınlama etik kurallarına göre kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda başarılar dilerim.
Not: Eğer bu çalışmanız bir tez çalışması olacak ise tez değerlendirme kurulunuzda, eğer makale çalışması olarak değerlendirecekseniz de önerdiğiniz hakemler arasında olabilmeyi dilerim.

Saygılarımla.
Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN
Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ek-4. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57774812-619-18723397
Konu : Tez Çalışması İzni

04.01.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25/12/2020 tarihli ve 1864 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bayram KURT'un "Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Hesap Verilebilirlik (Rize Örneği) " konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan form ve testleri 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelinde bulunan tüm kamu ve özel kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu form ve testlerin 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz genelinde bulunan resmi ve özel okul/kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk TORPİL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
04.01.2021

Engin EMEN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a805-2880-3985-8e74-3ec0 koda ile teyit edilebilir.

ETİK KURUL KARARI



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 01.12.2020

Toplantı Sayısı : 2020/148

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi Bayram KURT “Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği)” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan