

İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*

Fatmanur ÖZEN**

Öz

Demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verme, eğitim üzerinden yalnızca öğrencilerin ve ailelerin memnuniyetini değil aynı zamanda tüm vergi mükelleflerinin eğitime ayrılan ülke gelirlerinin ne denli verimli kullanıldığını belgelediği için, eğitim hizmeti veren kurumların profesyonelliğinin bir ölçütüdür. Bu doğrultuda bu araştırmada amaç, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenen "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği", "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde, tarama modelinde olan araştırmada veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında aynı isimli doktora tez çalışması kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) desteğinde Türkiye genelinden araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçekte belirlenen boyutları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadır. Araştırmaya katılanlar öğrenci akademik başarıları bağlamında, Türkiye'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında kendi sonuçları yerine ülke genelinde yapılan sınav sonuçlarına güvenmekte, tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden "eşit kazanım" elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak uygulamada sorun yaşamakta; okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında katılımcılar okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha uygulanabilir bulmaktadır. Katılımcılar, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedir. Araştırma sonuçları, okullarca hazırlanan stratejik planların amacına ulaşmadığını, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumunun okul örgütüne izlenmediğini ve değerlendirilmediğini göstermiştir. Katılımcılar, kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konusunda benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, demokratik hesap verebilirlik

* Bu makale, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalında Prof. Dr. Ali Balcı danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

According To Elementary Schools Principals' And Teachers' Opinions Accountability As A Tool For School Development In Education

Abstract

Accountability through education that is the natural requirement for democracy, is not only the satisfaction of students and their families but also certify how efficient use of country's income used by education services and documented to all tax payer. Accountability is a measure of professionalism for the institutions that give education service. The aim of this research in this direction to determine, the dimensions of accountability: "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders", "development capacity of school organization" and "resource usage" adoption and applicability levels according to the principals' and teachers', who work in public and private elementary schools, opinion. The study is a descriptive survey based on causative comparison and data were determined from whole Turkey as a part of PhD thesis by the support of The Ministry of Education Research and Development Department (EARGED) through "Accountability as a Tool for School Development Questionnaire" that was developed by the researcher. According to research results, for the sub-dimensions of the scale, participants did not find applicable when compared with their adoption level. In scope of students' academic success, in Turkey, the things to do in regulations are adopted but principals and teachers meet some problems while they are preparing evidence to show students' gains according to objectives and attainments which are offered in national curriculum. Instead of their evaluation results, principals and teachers attend the high stake test results. In the country, service providers commit to accountability legislation entailment but according to students outcome they got trouble. Principals and teachers want to serve "equal gain" to all school-age children in the country but they experience problem about ensuring that for all children. In Turkish Education System, things to do to fulfill the responsibilities regarding to school stakeholders principals and teachers find more adoptable and applicable to fulfill the responsibilities to students and school staff than fulfillment of responsibilities for students parents. Principals and teachers see school just for students' learning environment, they do not recognize school as their learning area. Strategic plans which are prepared in schools do not reach their purpose, set objectives and their realizations are not monitored and evaluated by the school organization. They do not collect necessary information about school and students, moreover they do not plan for the solution of the problems in the light of those information. According to do resource use, although principals and teachers look quite stable about saving public resource and using them effectively and efficiently; service providers who work in private elementary schools want to be less accountable for using resources effectively and efficiently when they are compared with their colleagues who work in public schools.

Key words: Accountability, democratic accountability

Giriş

Eğitim sistemlerinde okulların temel amacı, bir taraftan öğrenci başarısını artırırken, diğer taraftan eğitimsel eşitliği sağlamaktır. Bu doğrultuda okul geliştirme, değerlendirme ve denetleme etkinliklerinin okullarda öğrenci başarısının artırılması ve eşitliğin sağlanması bağlamında sürekli gözden geçirilmesi kaçınılmaz görünmektedir (Jones, 2006, xiii). Eğitim; bireysel, politik, ekonomik ve kültürel gelişim için yaşamsal bir önem taşımakta; eğitimle, insanlığın yaşam standartlarının yükseltilebileceği umulmaktadır. Genel olarak eğitimciler, okulların amacını, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlamakta, insan kaynakları ve maddi kaynakların kullanımında bu amaçlara ulaşmak için yeni stratejiler oluşturmanın gereği üzerinde durmaktadır. Mikro düzeyde okul yöneticisini/yönetimini ilgilendiren bu konu, makro düzeyde ülkeyi ilgilendirmektedir (Aydın, 1996, 8-9).

Hesap verebilirlik çeşitli anlamlarıyla birlikte etik bir kavramdır (Dubnick, 1998). Kavram genellikle sorumluluk, cevap verebilirlik, uygulama, icra etme, icraatından dolayı sorumlu tutulma, yükümlülük gibi kavramlarla bir arada kullanılmaktadır (Dykstra, 1939). Hesap verebilirlik (accountability), Latince "accoptare" (hesap vermek) ve "putare" (hesaba katmak) kelimelerine eklenen ön ekle "computare" (hesaplamak, saymak) türetilmiş bir kelime (Oxford English Dictionary) olup ilk olarak İsrail, Babil, Mısır'da ve daha sonra Roma'da "ödünç para verme" sistemlerinde kullanılmıştır (Walzer, 1994; Urch, 1929; Ezzamel, 1997; Roberts, 1982). Hammurabi hesap vermeyi bazı eylemler ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken kullanmıştır (Plescia, 2001). Webster's (1996, 13) ve Merriam-Wester Collegiate (1998, 8) sözlüklerine göre hesap verebilirlik, yükümlü veya cevap verebilir, hesap verebilir olma durumu ya da niteliğidir. Caiden'a (1988, 25, akt: Acar, 2002, 208) göre hesap verebilir olmak; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek, kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmaktır. 3

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

Modern katımlı yönetim ve hesap verme sorumluluğu kavramları üzerindeki gelişmeler doğrultusunda Boyle (2001) hesap verme sorumluluğunun siyasal, yönetsel ve vatandaş boyutlarının olduğunu ileri sürmektedir. Hesap verme sorumluluğunun siyasi boyutu, halkın temsilcileri aracılığıyla yönetildiği temsili demokrasilerde vardır ve yönetenler, yönetilenlere karşı hesap verme sorumluluğu altındadır. Yönetsel boyuttaki hesap verebilirlik kavramı, kamu personelinin bakanlar, parlamento ve yurttaşlar karşısındaki hesap verme sorumluluğu ile ilgili olup, kendilerine yetki verilenler ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Bu yetki ve kaynakların verimli, etkin ve ekonomik bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı hakkında bir kanaate ulaşabilmek, performans ölçümleri sonucu ortaya çıkan performans bilgilerinin raporlanmasıyla yerine getirilir. Hesap verebilirliğin vatandaş boyutu, yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katımlı yönetim, toplumun çeşitli kaynaklarından gelen çağdaş baskıları yansıtmaktadır (ss: 7-23).

Hesap verebilirlik sorumluluğu, otoriteyi, değerlendirme ve kontrolü kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Be nedenle hesap verebilirliğin eğitimi içerecek şekilde tanımlanması oldukça zordur. Eğitimde hesap verebilirliği işlevsel boyutta: "Hesap verme otoriteyle yürütülen iş yapma sorumluluğudur. Sorumluluk, otoriteyi gerekçeli ve açıklanabilir şekilde kullanmaktır" şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre hesap verme sorumluluğunun bir çeşididir. En az iki kişiyi kapsayan hesap verebilirlik, taraflar arasındaki ilişkide birinin diğeri üzerindeki açık ve kabul edilebilir yetkisini gerekli kılar (yetkinin olmadığı durumlarda hesap verme beklenmemelidir). Ancak bu güce bağlı yetki kullanımı en azından, makul performans göstergeleri aracılığı ile yapılmalıdır. Her ne kadar ideal performansa ulaşılması umut edilse de, asıl olan mevcut duruma uygun performansa ulaşılmasıdır (Heim, 1995).

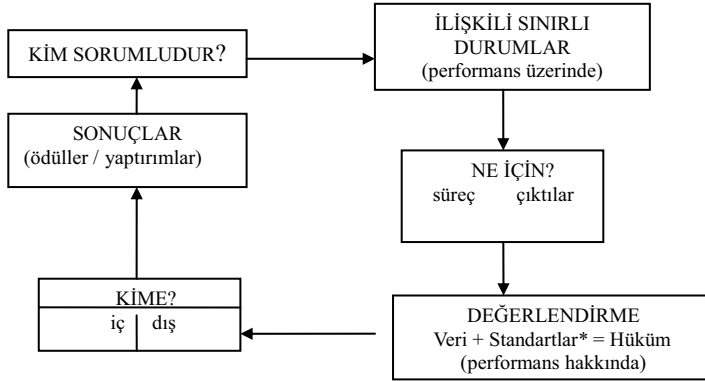
Gong, Blank ve Manse (2002) eğitim alanında üç temel hesap verme biçimi tanımlar: mevzuata uygunluk, mesleki normlara bağlılık ve sonuçlarla hesap verme. Bir dizi ilkeye bağlı olarak çalışan okul hesap verme sistemleri, uygulamada pek çok stratejiyi bir arada kullanmaktadır. Hesap verme ve buna bağlı oluşturulan sistemlerinin şimdiki uygulamaları ile geçmişteki uygulamaları arasında "ne için" ve "kime" sorularının yanıtları arasında farklılıklar bulunmaktadır: Mevzuata uygunluk (muafakat) bağlamında hesap verme mevzuat ve düzenlemelerle tamamlanmakta, eğitimin sınıî modelini ortaya koymaktadır. Mevzuata uygunluğa göre hesap verme, okulları değişmez bir sürecin somut hali olarak görmekte, sonuçlara ilişkin farklılıkları ise öğrencilere bağlamaktadır. Mevzuata uygunluk bağlamında hesap vermeye yukarıda ifade edilen iki temel soru yöneltildiğinde, eğitimciler "ne için" sorusuna kurallara uymak için, "kime" sorusuna ise bürokrasiye cevabını verir.

Mesleki normlara bağıllık bağlamında hesap verme, eğitimin bir meslek olarak genel kabul görmesinden kaynaklanmaktadır. ABD'de müfredat değerlendirme standartları, Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulunun (National Council of Teachers of Mathematics) çalışmaları hesap vermenin mesleki norm yaklaşımına birkaç örnektir. Yukarıda ismi geçen kurulların çalışmalarına göre eğitimciler, standartlara göre, meslektaşlarına (peer) hesap verir.

Hesap vermenin üçüncü türü olan sonuçlara bağıllı hesap vermede, öğrencinin öğrenme sonuçlarına odaklanılır (Gong, Blank ve Manse, 2002). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sistem, eğitimde siyasi müdahalenin izlerini taşır. ABD'deki "Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın Reformu" nun gereklilikleri, Avustralya Milli Eğitimi'ndeki Performans İzleme (Australian National Education Monitoring Task Force) (Holloway, 2003) uygulamaları, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının Temel 4

Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulamaları, sonuçlara bağıllı hesap vermeye örnek gösterilebilir. Sistemde eğitimciler, öğrenci öğrenmelerinden dolayı kamuya hesap vermektedir.

Hesap vermeye ilişkin en temel soru "Kim, ne için, kime sorumludur?" sorusudur. Eğitim için bu soru dile getirildiğinde kim sorumludur sorusuna, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı; ne için sorumludur sorusuna standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için; kime sorumludur sorusuna ise yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere... karşı sorumludur (Heim, 1995). Bu soru aslında hesap verebilirliğin hem iç hem de dış yönü olduğunu göstermektedir. (Şekil 1.)



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

Şekil 1. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli

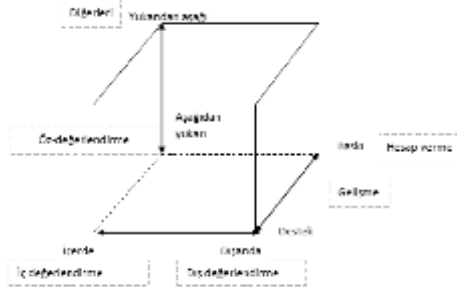
Kaynak: Heim, M.(1995). *Accountability in Education: A Primer for School Leaders*. HSLA Monograph. *Pacific Resources for Education and Learning*. Honolulu

Hesap verme eğitim bağlamında soylu bir amaca hizmet eder. Bireylerin eğitime ilişkin çıkarlarını korumak ve demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verme kamu kurumlarının profesyonelliğini tanımlar. Bu bağlamda hesap verme, yalnızca öğrencilerin ya da ailelerinin değil, aynı zamanda tüm vergi mükelleflerinin de memnuniyetini sağlamaya çalışır. Eğitimde hesap vermeye ilişkin dönüm noktası 1980'lerde yaşanmış; dönemin Birleşik Krallık Başbakanı Teacher'ın uygulamaları eğitimde "piyasa" fikrinin doğmasına neden olmuştur. Eğitimde piyasa mekanizması ile eğitimde girdiler ve çıktılar başka bir ifade ile verimlilik ölçülmeye başlanmıştır. Eğitime yönelik bu ticari yaklaşımın amacı, eğitime yapılan kamu yatırımlarının ne kadarının geri döndürüldüğünün ölçülmesidir. Mali denetim (audit) bu dönemde doğmuştur ve okula ilişkin açıklamalarda, insanların anlattıklarından ziyade tablolar ve rakamlardan yararlanılmaya başlanmıştır (MacBeath, 1999, 5).

Küreselleşme ile kurulan yenedünya düzeni ile ülkeler küresel düşünmeye, dışa açılmaya ve dünya ekonomisi ile bütünleşmeye zorlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik bütünleşmeye koşut olarak yönetimde demokratikleşmeyi ön plana çıkarmakta, bu doğrultuda merkezi yönetimlerin görece etkisi azalırken, yerelleşme ivme kazanmaktadır. Bu demektir ki bir taraftan küreselleşirken diğer taraftan yerelleşmek gerekmektedir. Bu süreçte, "glokalleşme" (küyerelleşme) adı verilmektedir. Glokalleşme, "uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi" ifade etmektedir. Başka bir ifade ile yönetimin yerelleşmesi demokratikleşmenin bir sonucu olmaktadır (Erbaş ve Coşkun, 2007, 18-19). Glokalleşmeden, toplumda değişme ve gelişmenin gerçekleştiği öğrenme merkezleri olan okullar da etkilenmekte ve yönetim anlayışları yerelleşmektedir. Okulun yönetiminde önemli yeniliklerden birisi, "Okula Dayalı Yönetim Anlayışı"dır. Amacı, okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini artırmak, personelin iş doyumunu yükseltmek ve personeli sürekli geliştirmek ve okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile işbirliği halinde iyileştirmektir. Okula dayalı yönetimle, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumluluklar artmakta, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden yeni bir eğitim yönetimi anlayışı biçimlendirilmektedir (Balci, 2001, 202-203; Young, 1989; Oswald, 1995; Özden, 2008, 83-85; Aytac, 2000, 70-71). Bu durumun okulların kendi kendilerini yönetme, denetleme daha da ötesinde

değerlendirme etkinliklerini güçlendirmeleri gerektiğine işaret ettiği düşünülmektedir.

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



Şekil 2: Okul Değerlendirme Küp Modeli
Kaynak: MacBeath, 1999, 2; MacBeath, Schratz, Mauret ve Jakobsen, 2000, 93

Modele göre (Şekil 2), okulların geliştirilmesi yukarıdan aşağı, dış değerlendirme (siyasiler, medya, genel anlamda tüm vergi mükelleflerinin sağladığı denetim mekanizmaları) ve aşağıdan yukarı, okullarda yapılan öz-değerlendirme ve Bakanlığa ve yerel yönetimlere bağlı müfettişlerce sağlanan iç değerlendirme arasında kurulan denge ile sağlanır. İç değerlendirme mekanizmaları ile okulun ihtiyacı olan destek sağlanmakta ve okullar dış değerlendirme mekanizmalarının baskılarına hesap verebilir duruma gelerek karşılık verebilmektedir. Okulların kendi kendilerini değerlendirmesi olarak “özdeğerlendirme”, dünyada ekonomik yönden avantajlı ülkelerin en önem verdikleri etkinliklerin başında gelmeye başlamıştır. Okul değerlendirmelerinin, kalite güvencesi ve etkililik ile izlendiği, bunlara ilişkin göstergelerin uluslararası karşılaştırmalardan elde edildiği OECD ve UNESCO araştırmalarına yatırım yapan devletlerde, öğrenci performansı ya da daha mikro düzeyde öğrenci başarısı, uluslararası uygulanan sınav sonuçları ile izlenmektedir (Örneğin, Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması -Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -Program for International Student Assessment [PISA]- ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması -Progress in International Reading Literacy Study([PIRLS]- gibi uygulamalardan elde edilen sonuçlar, ülkede bilgi ve beceriyi, eğitimsel amaçların gerçekleştirildiğini gösteren anahtar veri olarak kabul edilmektedir). Ancak, yapılan tüm bu çalışma ve uygulamalar ekonomik yönden maliyetlidir.

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

Hopkins'e (2001,19-22) göre, etkili okulların sekiz temel özelliği vardır. Bu özelliklerden biri de hesap vermedir. Bu özellikleri ile etkili okullar, tüm çalışanları ve diğer paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları vizyon ve misyonu olan, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanan, bu doğrultuda teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı sunan, öğrenci başarısı yönünden yüksek beklentileri olan, sunulan eğitimi geliştirmek adına yaptığı tüm uygulamaları ve ülkede eğitimden beklenen tüm sonuçları da kapsayacak şekilde hesap veren, öğrenen örgütlerdir.

Kamu yönetiminin bir parçası olan ve Türkiye'de de kamu yönetimi anlayışına ilişkin tartışmaların son yıllarda odak noktası haline gelen hesap vermenin Türk Eğitim Sisteminin de bir parçası haline getirilmesi, eğitim yöneticilerinin en büyük sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Bu çalışmanın problemi, Türk eğitim sisteminde yasa ve yönetmeliklerle belirlenen ve okullarda uygulanması istenen hesap verebilirlikle bağlantılı ölçütlerin, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerce benimsenme ve uygulanabilirliğinin ne olduğunu tespit etmektir. Bu bağlamda, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarında hesap verebilirliğin; öğrenci başarısını artırmak, eğitim-öğretimde eğitim hakkı, fırsat eşitliği sağlamak, okul paydaşlarına yönelik sorumluluklarını yerine getirmek, gelişme kapasitesi sağlamak, kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; ve hesap vermeye ilişkin belirlenen boyutları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin, okuldaki görevlerine, çalıştıkları okulun kamu ya da özel okul olmasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak bu araştırmanın amacıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni Evren ve Örneklem

Eğitimde hesap verebilirliğin araştırmaya katılanların görüşlerine göre benimsenme ve uygulanabilme düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve bu amaçla tarama yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlar (Balcı, 2004, 228; Karasar, 2002, 89-90).

Araştırmanın hedef evrenini, Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Seçilen örneklemin Türkiye'yi temsil edebilmesi için başlangıçta; a) coğrafi bölge ve b) gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Bu bağlamda, coğrafi bölge ve illerin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS, 2005) ölçütleri esas alınmıştır. Örnekleme yer alacak sayılar Cochran'ın (1962, akt: Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü ile hesaplanmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda alandan dönen ölçek sayısı 1597'dir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İllere Gönderilen ve Toplanan Değerlendirmeye Uygun Ölçek Sayıları

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

12 BÖLGE	450	405	450	414	351	329	450	449
Alandan Beklenen Toplam Ölçek Sayısı: 1701								
Alandan Dönen Toplam Ölçek Sayısı: 1597								

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Analizi

Araştırmada, eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap vermenin araştırmaya katılanlar tarafından benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyini belirlemek üzere veri toplama aracı olan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda, kamu örgütlerinde ve kar amacı gütmeyen örgütlerde stratejik planlama ve yönetim sistemi olarak kullanılan ve 90'lı yıllarda Kaplan ve Norton (1996) tarafından düzenlenen "Dengelenmiş Puan Kartları"nın (Balanced Scorecard) eğitim örgütleri olan okullarda da uygulanabileceği öngörülmüştür. İşletmeler için hazırlanan Dengelenmiş Puan Kartlarının içerdiği sistem örgüte ait finansal çıktıları, işin yapılma sürecini, müşteri memnuniyetini ve örgütsel gelişme ve öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu sistem Baldrige Ulusal Kalite Programı (Baldrige National Quality Program, 2003, 8) yardımı ile eğitime aktarılmıştır ve günümüzde Mükemmellik Modeli (European Foundation for Quality Management [EFQM]) olarak bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, Puan Kartlarını kullanarak kartların eğitimle ilişkili beş boyutla ilişkilendirilebileceğini düşünmüştür. Okullarda, öğrencilerin öğrenme ürünlerinin-kazanımlarının, uygun öğrenme ortamının sağlanması ve bu doğrultuda her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sunulmasının, öğrenciye, ailesine ve topluma sorumlulukların, örgütün gelişme kapasitesinin, kaynakların etkili kullanılmasının, araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda değerlendirmek için hazırlanan ölçek başlangıçta 87 maddeden oluşmuş, bu haliyle uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek, hesap vermeye ilişkin belirlenen; "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim Öğretim – Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği". "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi") ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarına ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyini saptamak üzere birbirinden bağımsız beş boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen ölçek il onayı ile Ankara merkez ilköğretim okullarında göre yapan okul idarecisi (4 okul müdürü, 46 müdür yardımcısı) ile öğretmenlerden (N=88) toplanan verilerle ön uygulaması gerçekleştirilen ölçeğin her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden her başlık altındaki maddelere ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır.

Ön uygulama sonuçlarına göre, faktör yük değerleri .45 ile .86 arasında değişen ve 5 alt boyuttan oluşan ve madde elemesi yolu ile 64 maddeye düşen ölçeğin, iç tutarlılık katsayılarının faktörler altında sırasıyla .83, .85, .92, .92, .91 olduğu, bu hali ile ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır (Balci, 2004, 242; Kalaycı, 2006, 322; Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628).

Yönetici ve öğretmenlerin ölçekteki ifadelere tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte benimseme düzeyinde, (5) Tamamen Katılıyorum'dan ..., (1) Hiç Katılmıyorum'a; uygulanabilir bulma düzeyinde, (5) Tamamen Uygulanabilir'den,...(1) Hiç Uygulanamaz seçenekleri bulunmaktadır. Araştırma da beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları: 4.20-5.00 Tamamen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 3.40-4.19 Çoğunlukla Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 2.60-8

3.39 Kısmen Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 1.80-2.59 Az Benimsiyorum (Katılıyorum)/Uygulanabilir, 1.00-1.79 Hiç Benimsemiyorum (Katılmıyorum)/Uygulanamaz aralıkları kullanılmıştır (Balci, 2004, 220). Ölçekte "Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin akademik gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun garafiklerle sınıfın bir yerinde sergilemek.", "Bireysel öğrenme farklılıklarını gözetmek." "Tüm öğrenciler etnik köken, dil, din, cinsiyet, ailesinin sosyo ekonomik düzeyi ayırımı yapmaksızın eşit davranmak.", "Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.", "Çoğunluğun aldığı kararlara uygularken, farklı ya da muallif görüşlerin değerine inanmak." "Okul giderlerini okul panolarında herkesin görebileceği şekilde sergileme." gibi olumlu ifadeler bulunmaktadır.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmaya katılanların "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verme (Verebilirlik)" ye ilişkin toplam beş başlık altında toplanan maddelere araştırma kapsamında belirlenen görev, okul türü ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerine göre hem benimseme hem de uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, okuldaki görevlerine ve okul türüne göre İlişkisiz Örneklemelerde T-Testi ile; Bölgelere göre, Tek Faktörlü Anova Testi ile sınımlanmıştır. Varyans analizleri sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda farkın

kaynağını belirlemek amacıyla LSD Testi, Levene Testi sonuçlarına göre homojenliğin sağlanmadığı durumlarda Dunnet's T3 testleri kullanılmış, normallik elde edilemediği durumlarda sonuçlara z puanları eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada ölçek maddeleri beş boyut altında araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçek maddelerine benimseme ve uygulanabilirlik düzeyinde verdikleri cevaplar doğrultusunda görevlerine (yönetici-öğretmen), görev yaptıkları okulun türüne (kamu-özel) ve okulun bulunduğu bölgeye göre tek tek değerlendirilmiş ve başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Sonuçlar

Bu bağlamında belirlenen maddelerden araştırmaya katılanların, en çok benimsedikleri maddenin "Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek." olduğu uygulama düzeyinde ise en çok uygulanabilir buldukları maddenin "Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak" olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları (Tablo 2), öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}=6.05$, $p .05$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=3.82$, $p .05$) arasında fark olduğunu (Tablo 2) göstermektedir.

Tablo 2. Görev Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi T-Testi Sonuçları

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

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları yönetici grup ($y = 4.35$) "tamamen", öğretmen grup ($\bar{o} = 4.17$) "çoğunlukla" benimsemektedir. Hem yönetici grup ($y = 3.97$), hem öğretmen grup ($\bar{o} = 3.84$) uygulamaları "çoğunlukla" uygulanabilir bulmaktadır. Konuya ilişkin yönetiler öğretmenlere daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Okul türü değişkenine göre. araştırmaya katılanların en çok benimsedikleri madde "Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek" iken uygulanabilirlik düzeyinde hem kamu okullarında hem de özel okullarda en uygulanabilir madde "Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak" tir. Yapılacakların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri t-testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların yapılacakları benimseme düzeyleri ($t(1595)=11.040$, $p .05$) ve uygulama düzeyleri ($t(1595)=15.458$, $p .05$) arasında fark olduğu; özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları "tamamen" ($\bar{o} = 4.41$), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ise "çoğunlukla" ($k = 4.10$) benimsedikleri; uygulama düzeyinde ise özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.15$), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 3.66$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

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

Okulların bulunduğu bölge değişkenine göre. katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri ($F(11-1585)=2.648$, $p .0042$) arasında fark olduğu ancak, uygulamaya ilişkin görüşleri ($F(11-1585)=2.442$, $p>.0042$) arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi Anova Sonuçları

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

Benimseme düzeyinde gruplar arası farkın, hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD test sonuçlarına göre, İstanbul Bölge ile Batı Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu; Batı Marmara ile Batı Karadeniz; Ege ile Batı Anadolu, Akdeniz, Batı Karadeniz, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu; Doğu Marmara ile Batı Karadeniz; Akdeniz ile Batı Karadeniz; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları en çok benimseyen İstanbul Bölgesinde görevli katılımcılar (= 4.30), bölüm ortalamalarına göre görece en çok uygulanabilir bulan ise Doğu Karadeniz Bölgesinden araştırmaya katılanlardır (= 4.01).

Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı- Fırsat Eşitliği

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Eğitim Hakkı" başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları madde "Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olmak"tır. Maddeyi hem yöneticiler (y = 4.78), hem öğretmenler (ö = 4.77) "tamamen" benimsediklerini ve "tamamen" uygulanabilir (= 4.41; = 4.47) bulduklarını ifade etmişlerdir. Hem yöneticilerin

hem de öğretmenlerin araştırma ölçeğinde fırsat eşitliği başlığı altında yer alan maddeler içinde en çok benimsedikleri ($y = 4.88$; $\bar{o} = 4.90$) ve en çok uygulanabilir buldukları ($y = 4.67$; $\bar{o} = 4.75$) madde "Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak." tır.

Görev, okul türü değişkenlerine göre yapılan t testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=3.04$, $p .05$; $z = -29.51$); uygulama düzeyinde ise okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ($t_{(1595)}=.311$, $p .05$; $z = -29.51$) anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler ($y = 4.65$) öğretmenlere ($\bar{o} = 4.57$) göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları daha çok benimsemektedir.. Fırsat eşitliği bağlamında ise, araştırmaya katılanların yapılacakları ne benimseme ($t_{(1595)}=1.312$, $p .05$; $z = -52.46$), ne de uygulanabilir bulma ($t_{(1595)}=1.412$, $p .05$; $z = -21.31$) düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Görev Değişkenine Göre Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

		Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Fırsat eşitliği	Benimseme	Yönetici	734	4.65	.47	1595	3.04	.002
		Öğretmen	863	4.57	.54			
	Uygulanabilir Bulma	Yönetici	734	4.12	.76		.311	.756
		Öğretmen	863	4.79	.42		1.312	.190
Eğitim Hakkı	Benimseme	Yönetici	863	4.82	.40	1.945	1.945	.052
		Öğretmen	734	4.40	.63			
	Uygulanabilir Bulma	Öğretmen	734	4.40	.63		1.945	.052
		Yönetici	863	4.47	.63			

Araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}=7.163$, $p .05$; $z = -29.51$) ve uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=10.968$, $p .05$), arasında farkın olduğu özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.70$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 4.52$) göre daha çok benimsedikleri özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\bar{o} = 4.32$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 3.91$) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır. Fırsat eşitliğine ilişkin olarak da araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre yapılacakları benimseme düzeyleri ($t_{(1595)}=4.867$, $p .05$; $z = -52.46$) ile uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=6.415$, $p .05$, $z = -21.31$); özel ilköğretim okullarında görev yapan

katılımcıların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları (ö = 4.86) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara (k = 4.76) göre daha çok benimsedikleri ve daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (ö = 4.54; k = 4.34) (Tablo 6).

Tablo 6. Okul Türüne Göre Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

		Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim hakkı	Benimseme	Kamu	819	4.52	.57	1595	7.163	.000
		Özel	778	4.70	.43			
	Uygulanabilir Bulma	Kamu	819	3.91	.78		10.968	.000
		Özel	778	4.32	.68			
Fırsat eşitliği	Benimseme	Kamu	819	4.76	.46	4.867	.000	
		Özel	778	4.86	.34			
	Uygulanabilir bulma	Kamu	819	4.34	.64		6.415	.000
		Özel	778	4.54	.60			

Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($F_{(11-1585)}=1.345$, $p>.0042$; $z=-29.51$) hem de uygulanabilir bulma ($F_{(11-1585)}=1.532$, $p>.0042$) düzeyleri arasında farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 7. Okulların Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Fırsat Eşitliğine İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri Anova Sonuçları

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

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyine

ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.523$, $p = .0042$; $z = -52.46$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyinde Ortadoğu Anadolu'dan araştırmaya katılanlarla diğer tüm bölgelerden araştırmaya katılanlar arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Benimsemeye ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde Ortadoğu Anadolu bölgesinden araştırmaya katılanlar diğer bölge katılımcılarına göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları en düşük düzeyde ($= 4.52$) benimseyen gruptur. "Bölge"ye göre fırsat eşitliğine ilişkin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=2.723$, $p = .0042$; $z = -21.31$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin uygulanabilir bulma düzeyinde, İstanbul Bölgesinden araştırmaya katılanlar ile Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve eydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Marmara ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden katılanlar arasında; Ege Bölgesinden katılanlar ile Doğu Marmara, Batı Anadolu, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Anadolu ile Doğu Karadeniz bölgelerinden katılanlar arasında; Akdeniz ile Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında; Batı Karadeniz ile Doğu Karadeniz'den katılanlar arasında; Doğu Karadeniz ile Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'dan katılanlar arasında fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır.

Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre en çok benimsedikleri ($y = 4.85$, ($\bar{o} = 4.78$) ve en çok uygulanabilir buldukları ($y=4,69$, $\bar{o}=4,64$) madde "Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek" tir.

Araştırmaya katılanların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre t-testi sonuçları (Tablo 8), hem benimseme ($t_{(1595)}=3.367$, $p = .05$, $z = -26.23$) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}=2.528$, $p = .05$) arasında fark olduğunu göstermiştir.

Tablo 8. Görev Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

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

Okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hem yönetici grup ($y = 4.62$), hem de öğretmen grup ($\bar{o} = 4.54$) "tamamen" benimsemekte; yönetici grup uygulamaları "tamamen" ($y = 4.26$) uygulanabilir bulurken, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları öğretmenler ($\bar{o} = 4.18$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulmaktadır.

"Okul türü" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=8.649$, $p<.05$; $z = -26.23$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($= 4.68$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($= 4.48$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

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

Yine uygulama düzeyinde de görüşler arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=14.048$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları ($\bar{o} = 4.44$) "tamamen" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k = 4.01$) "çoğunlukla" uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır (Tablo 9).

"Bölge" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Bölge Değişkenine Göre Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumlulukları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

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

"Bölge" bağımsız değişkenine göre, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimseme düzeyinde fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.292$, $p = .0042$; $z = -26.23$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlarla hemen hemen diğer tüm bölgelerden katılanlar arasında fark vardır ve bu grup okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları en az benimseyendir ($= 4.43$). Yine tabloya (Tablo 10) göre, araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p = .0042$) anlaşılmaktadır. Yapılan LSD testine göre okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyi diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar neredeyse diğer bölgelerden katılanlara göre yapılacakları en az uygulanabilir bulan gruptur ($= 3.89$).

Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev"

bağımsız değişkenine göre yöneticilerin "tamamen" benimsedikleri = 4.85) ancak "çoğunlukla" uygulanabilir (= 4.12) buldukları madde "Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltmek"tir.

Araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları hem benimseme ($F_{(2-1594)}=2.439$, $p .05$; $z =-22.95$) hem de uygulama ($F_{(2-1594)}=2.071$, $p .05$) düzeyleri arasında fark olduğu anlaşılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Görev Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

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

Hem yöneticiler ($y = 4.54$), hem de öğretmenler ($\bar{o} = 4.47$) yapılacakları "tamamen" benimsemekte; "çoğunlukla" uygulanabilir ($y = 4.10$, $\bar{o} = 4.02$) bulunmaktadır.

Tablo 12. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

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

Araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=10.066$, $p<.05$; $z =-22.95$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi bağlamında yapılacakları ($\bar{o} = 4.64$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k = 4.37$) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Ancak her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama düzeyinde de kamu ve özel ilköğretim okulları arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=12.202$, $p<.05$), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların bu bağlamda yapılacakları ($\bar{o} = 4.28$) "tamamen" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k = 3.84$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulmuşlardır (Tablo 12).

"Bölge" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan varyans analizi sonuçları (Tablo 13) araştırmaya katılanların yapılacakları benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ($F_{(11-1585)}=4.021$, $p = .0042$; $z = -22.95$) göstermektedir. Yapılan LSD testine göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar ile diğer grupların hemen hemen hepsiyle aralarında fark vardır ve bu grup okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları en az benimseyen gruptur ($F = 4.18$). Araştırmaya katılanların okullarının bulunduğu "bölge"ye göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında da fark olduğu ($F_{(11-1585)}=3.925$, $p = .0042$) anlaşılmaktadır. Veriler homojen dağılmadığından yapılan Dunnett T3 testi sonucuna göre İstanbul ile Batı Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlarla, Doğu Karadeniz ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinden katılanlar arasında okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark vardır. Diğer bölgelerle mukayese edildiğinde Ortadoğu Anadolu Bölgesinden katılanlar diğer bölgelerden katılanlara göre okul örgütünün gelişme kapasitesi bağlamında yapılacakları görece az uygulanabilir bulan gruptur ($F = 3.69$).

Tablo 13. Bölge Değişkenine Göre Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri Anova Sonuçları

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

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

Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların ölçekte kaynak kullanımı başlığı altında yer alan tüm maddeleri "tamamen" benimsedikleri, uygulama da ise "Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanıldığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak" ($y = 4.17$, $\bar{o} = 3.95$), "Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek" ($y=3.98$, $\bar{o}=3.82$), "Okulun giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek" ($y=4.00$, $\bar{o}=3.79$) maddelerini "çoğunlukla" uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Kaynak kullanımı konusunda en çok benimsenen ($y=4.82$, $\bar{o}=4.78$) ve uygulanabilir ($y=4.43$, $\bar{o}=4.41$) buldukları madde "Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmektir". Araştırmaya katılanların kaynak kullanımına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre fark olduğu ($t(1595)=2.922$, $p<.05$; $z=-24.59$) anlaşılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Görev Değişkenine Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeleri T-Testi Sonuçları

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

Ölçeğe yanıt veren hem yöneticiler ($y=4.60$) ,hem de öğretmenler ($\bar{o}=4.51$) kaynak kullanımı konusunda yapılacakları "tamamen" benimsemektedir. Kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında yine yönetici ve öğretmenler arasında fark olduğu ($t(1595)=2.853$, $p<.05$) anlaşılmıştır. Yönetici grup ($y=4.22$) kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları "tamamen" uygulanabilir bulurken, öğretmenler "çoğunlukla" uygulanabilir ($\bar{o}=4.11$) bulmaktadır.

"Okul türü" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Türüne Göre Kaynak Kullanımı Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

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

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=5.769$, $p = .05$; $z = -24.59$), her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsemelerine rağmen, özel ilköğretim Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}=5.769$, $p = .05$; $z = -24.59$), her iki grupta yapılacakları "tamamen" benimsemelerine rağmen, özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{o}=4.47$) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($k=4.63$) göre daha az benimsedikleri anlaşılmıştır. Kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında da gruplar arasında fark olduğu ($t_{(1595)}=3.552$, $p = .05$) anlaşılmaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların kaynak kullanımı bağlamında yapılacakları ($\bar{o}=4.09$) "çoğunlukla" uygulanabilir bulurken, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ($k=4.22$) yapılacakları "tamamen" uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

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

Sonuç ve Tartışma

Günümüz dünyasının hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci, tüm toplumsal unsurları etkilemekte toplumsal sistemler ve bu sistemlere ilişkin kontrol mekanizmaları da sürekli ve zorunlu değişim etkisinde kalmaktadır. Kullanılan bilgi ve teknolojik süreçler, vatandaş ile devlet kurumları arasında, devlet kurumlarının kendi aralarında paylaştıkları bilginin hem miktarını hem

kalitesini değiştirmiştir. İçinde bulunulan ekonomik koşullar kaynakların daha verimli kullanılmasını gerekli kılmakta; eğitimde verimliliği önceliklenmektedir. Eğitim artık sadece ülke toplumunun değil tüm dünya toplumunun paylaştığı ortak değerdir. Eğitim sisteminin sunduğu hizmet kalitesi tüm taraflarca anbean izlenmekte ve değerlendirilmekte (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, 5); okullarında gelişmenin ne düzeyde olduğu, kaynakların verimli kullanılıp kullanılmadığı, okulların asıl hedefi olan öğrenci başarısını artırmak bağlamında neler yapıldığını somut olarak görmek amacıyla eğitime ilişkin standartlar belirlenmekte, standartlara uyum okulun tüm iç ve dış paydaşlarınca izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Standartlara göre kurgulanmış sistemle okullar, hem içeriden hem dışarıdan denetlenerek ve değerlendirilerek, ulusal eğitim sisteminin yalnızca bu günün değil geleceğin de ihtiyaçlarını karşılayabileceğinden, tüm eğitim sisteminin niteliğinden ve sürekli geliştirildiğinden emin olunmak istenmektedir (Jones, 2009,150-151; Barber, 2004).

Stecher ve Kirby (2004, 22) eğitimde hesap vermeyi "eğitim sistemini, ürettiği ürünlerin-öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları- kalitesinden sorumlu tutma..." olarak tanımlarken, Wöbmann Lüdemann, Schütz ve West (2007, 24) hesap vermeyi eğitim bağlamında "eğitim sonunda başarılıları, ölçme ile sonuçlanan tüm yöntemler" olarak betimler. Hesap verme her ne kadar Türk Eğitim Siteminde henüz somut olarak dillendirilmemiş olsa da, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan ülke eğitim sisteminin, "genellik ve eşitlik" ilkesi üzerine kurulduğunu ifade eden 4. maddesi, "milli eğitim hizmetlerinin Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre" düzenlendiğini ifade eden 5. maddesi, "fertilin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilmesi"ni içeren 6. maddesi, "eğitim hakkını" düzenleyen 7. maddesi, "fırsat ve imkân eşitliğini düzenleyen 8. maddesi hesap vermeyi gerektiren yasal düzenlemelerin Türk eğitim sisteminde var olduğunu; Bakanlık ilköğretim okullarında uygulanmak üzere İlköğretim Kurumları Standartlarının (İKS) belirlenmesi (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2010) standartlaşmanın olduğunu, Temel Eğitimden Orta Öğrenime Geçiş (TEOG) uygulamaları ise öğrenci ders kazanımlarının merkezden yapılan sınavlarla izlendiğini, e-Okul uygulaması ve okul internet siteleri ile öğrenci ve okula ilişkin gelişmelerin veliler ve kamuoyunca izlendiğini; yine okullarda harcamaların Okul Aile Birliklerince (Madde 6, Resmi Gazete 31.05.2005/25831, Tebliğler Dergisi 2573) sağlanması, 2011 yılından itibaren Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve

Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) ile okul gelir-giderlerinin elektronik ortamda izlenmesi eğitim harcamalarının verimliliği için denetleme sistemlerinin geliştirildiğini; 5018 sayılı yasa gereğince okullarda stratejik planlama yapılması eğitimle elde edeceğimiz tüm sonuçları önceden kestirmeye çalıştığımızın ve tüm bu uygulamaların Türk eğitim sisteminde hesap vermenin somut uygulamaları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böylece tüm eğitim sisteminin geçmişe göre daha saydam olduğu/olacağı söylenebilir. Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, Türkiye genelinde kamu ve özel ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) okullarında görev yapmakta olan öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin araştırma kapsamında belirlenen ve hesap verebilirlikle ilişkilenen, Türk eğitim sistemi yasal metinlerinde de yer alan "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği", "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarını benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıkları, boyutlara ilişkin "Kaynak Kullanımı" dışında okul idarecilerinin öğretmenlere göre, özel okullarda çalışanların, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre daha olumlu düşündükleri, kaynak kullanımı hususunda ise kamu okullarında çalışan katılımcıların, özel okulda çalışan meslektaşlarına göre kaynaklarını daha verimli kullanmayı ve verimli kullandıklarını gösterir kanıtlarını paylaşma konusunda daha istekli oldukları; ülkenin istatistik bölge birimleri sınıflamasına göre de hesap verebilirliğin seçilen boyutlarına ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Okul yönetici ve öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi ne ölçüde etkilediğini araştıran alanda çok az çalışma vardır. Bu bağlamda Nance ve Marks'ın (2008, 193) 1999-2000 eğitim-öğretim yılında ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinden elde ettiği veriler üzerinden yönetici ve öğretmenlerin okullarında öğretim programı ve öğretim politikalarına ilişkin etkilerini inceleyen çalışması, önemli bulgular sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada araştırmacılar iki modeli sınamıştır. Birinci model, okul yöneticilerinin algıladığı yönü ile öğretmenlerin okul politikalarına etkisi, ikinci model ise öğretmenlerin algıladığı yönü ile okul yöneticilerinin okul politikalarına etkisidir. Bulgular, merkezi yönetimin öğretim programları ve öğretim üzerindeki etkisi arttıkça, okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin azaldığını; yerel yönetimlerin (ilçe milli eğitimlerin), okul öğretmenler kurulunun ve ailelerin etkisi arttıkça da okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin arttığına işaret etmektedir. Bu çalışmaya göre, öğrenci başarısına ilişkin uygulamaları benimseme ve uygulanabilir bulmaya ilişkin

yöneticiler, öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bunu şöyle açıklamak mümkündür, daha üst politikalarla çatışmadıkları müddetçe, daha açık bir ifade ile Bakanlığın ya da il/ilçe milli eğitimin politikaları ile çatışmadıkları müddetçe okul yöneticilerinin okul politikasını yaratma yetkileri vardır. Yöneticiler, öğretim programının içeriğinden, okullarında sınıf büyüklüklerine, eğitim teknolojilerinin satın alınmasına, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarına, öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın programlanmasına kadar pek çok konuda belirleyicidir (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999; McCarthy, Cambron-McCabe ve Thomas, 1998; Akt: Nance ve Marks, 2008, 194-195). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenci başarısına ilişkin maddeleri daha çok benimsemeleri ve uygulanabilir bulmaları maddeler hazırlanırken özellikle İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin göz önünde bulundurulması nedeniyle normal görünmektedir. Yine Nance ve Marks'ın (2008, 197), Kanter (1983), Hoy ve Miskel (2008), Marks ve Louis'den (1997) aktardığına göre, öğretim programlarının okullarındaki uygulamalarında karar alma sürecinde yer almayan/alamayan öğretmenler de düş kırıklığı, sinizm ve kızgınlık ortaya çıkmaktadır. Bu durumu doğrulayan bir başka çalışma da Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) yaptığı çalışmadır. Araştırmacılar hesap verebilirliğin öğretmenleri nasıl etkilediğini yaptıkları nitel çalışmayla incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ABD'de standartlar üzerine kurgulanan hesap verebilirlik politikalarının öğretmenleri merkezi sınavlarda öğrenci başarılarını artırmaya zorlanmaları, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemektedir. Mevcut politikalarla öğretmenler, rol çatışmasına girmekte ve kendilerini öz-yetersiz hissetmekte, bu durum onlarda tükenmişliği artırmaktadır. Ancak bu sonuçlarla çelişkili araştırma sonuçları da söz konusudur. ABD'de Skrla, Scheurich ve Johnson'ın (Akt: Sloan, 2007, 63) odak grup görüşmeleri ile topladığı verilerle, Texas'ta hesap verme uygulamaları nedeniyle öğretmenlerin diğer öğretmenlerle daha çok işbirliği ve takım çalışması yaptıkları ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin "açıkça ve tekrar tekrar, öğrencilerine ilişkin başarı beklentilerinin değiştiğini, hesap verme nedeni ile artık daha yüksek beklentileri olduğunu" dile getirdiklerini bildirmişlerdir. Sloan (2007, 63) ABD'de merkezden sağlanan sınavlarla sağlanan hesap verebilirliğin öğretmenler, öğretim programı ve öğretim üzerinde ki olumlu ve olumsuz etkilerini tablolastırıştır (Tablo 16). Uygulandığı şekli ile hesap verebilirlik, sınıflarda ne öğretileceğini ve öğrencilerin bu öğrenmeler sonucundaki kazanımlarını net bir şekilde

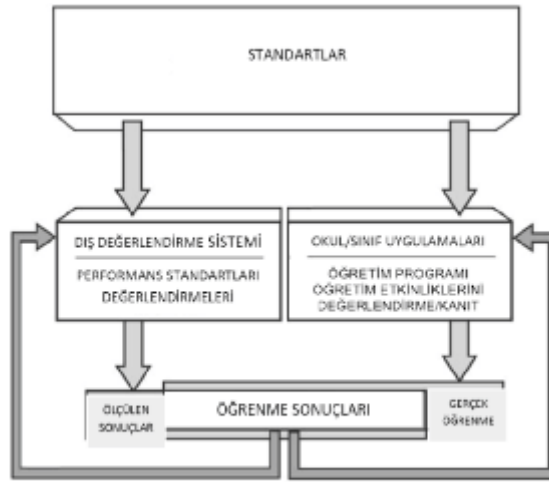
tanımladığından öğretmenleri bu anlamda rahatlanmaktadır. Uygulanan sistem, öğretmenleri farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerin sınav sonuçlarını yükseltmeye daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır. Ancak hesap verme aynı zamanda öğretmenlerde endişe ve kaygıya neden olmakta, öğretimin niteliğini sınırlandırmakta, öğretmenler öğrencilerine sınav becerisi kazandırmak için daha çok zaman harcamalarına neden olmaktadır (Sloan, 18 2007, 63-68). Türkiye'de ise Kantos'un (2010) araştırması Türkiye'de okullarda öğrenci başarısından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin sorumlu görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 16. Hesap Verebilirliğin Öğretmenler, Öğretim Programı ve Öğretim Üzerindeki Değişen Etkileri

	Olumlu	Olumsuz
Öğretmenler üzerindeki etkileri	Ne öğreteceklerine ilişkin daha emin olma. Tüm öğrencilerden (azınlıklar da dahil) daha yüksek beklentileri olma. Mesleki doyumda artış. Mesleki bilgide canlanma.	Artan endişe ve stres. Meslekten ayrılma. Niteliksiz öğretim sunmaya zorlanma. Öğrenci merkezli öğretimden uzaklaşma. Mesleki bilgiyi baltalama.
Öğretim programı ve öğretim üzerindeki etkileri	Öğretime odaklanma. Tüm öğrencilere standart öğretim programı sunma.	*Sınırlı öğretim programı. *Sınav becerisi kazandırma. *Öğretim süresinden çalma.

Kaynak: Sloan, 2007, 63.

Haertel ve Herman (2005) standartlara dayanan ideal bir hesap verebilirlik sisteminin hem dış değerlendirme sistemlerine (Ulusal öğrenci değerlendirme sistemleri Türkiye'deki uygulaması ile ülke genelinde yapılan sınav sonuçları TEOG gibi), hem de sınıf içi uygulamalardan elde edilen sonuçlara dayandırılması gerektiğini bildirmekte ve konuyu Şekil 3'deki gibi somutlaştırmaktadır. Dış değerlendirme sisteminden elde edilen sonuçlar performansa ilişkin standartların değerlendirilmesine olanak sağlarken, sınıfta gerçek öğrenmeyi değerlendiren öğretmenlerin elde ettiği kanıtlar hem öğretim programını, hem de öğretim boyunca kullandıkları öğretim yöntemlerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler, Türkiye'de ilköğretimde çalışan öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin akademik başarısının değerlendirilmesinde merkezden yapılan sınav ve sonuçlarına daha çok güvendiklerini göstermiştir. Bu sonuç ilköğretim okullarında derslerde öğretmenlerin öğrencilerini bu sınavlara hazırlamak için yoğun çaba sarf ettiklerini, gerçek öğrenmeye ilişkin verileri görece önemsemediklerini göstermektedir.



Şekil 3. Standartlara Dayalı Hesap Verme İdeal Modeli
Kaynak: Haertel ve Herman, 2005

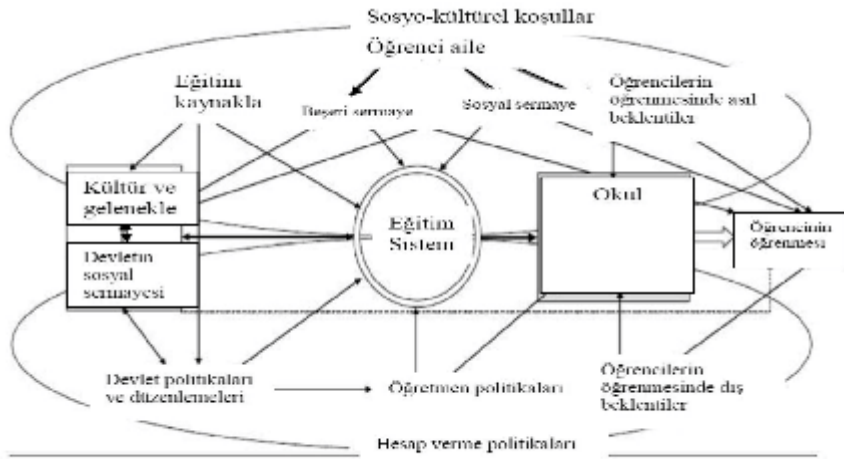
Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmek, onlar için uygun öğrenme ortamları sağlamak Türk eğitim sisteminde eğitim sistemi çalışanları için yasal zorunluluktur (TC Anayasasının 42. Maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hukmünde 19 Kararname..). Ancak yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim sistemi boyunca özelde özel eğitime muhtaç çocuklar sınıflamasında yer alan ve kaynaştırma uygulaması yapılan öğrenciler için hazırlanmış bu öğrencilere ilişkin akademik başarı ve eğitim hakkı sağlanmasına ilişkin hususları içeren ölçek maddelerini, araştırmaya katılanların benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıklarını göstermiştir. Merkezi sınavlarla yönetilen hesap verme sistemlerinin özellikle bireysel farklılıkları olan özel eğitime muhtaç öğrenciler üzerindeki etkisi oldukça olumsuzdur. Ysseldyke ve arkadaşlarının (1998), ABD'de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri de kapsayacak şekilde kavramsal bir hesap verme modeli önermişlerdir. Modelde üç bileşen bulunmaktadır: Sistem hesap verebilirliği, öğrenci hesap verebilirliği, çıktı/süreç hesap verebilirliği. Model şu alanlara ilişkin göstergeler sağlamaktadır: 1) akademik ve işlevsel okur- yazarlık, 2) fiziki sağlık, 3) sorumluluklar ve bağımsızlık, 4) vatandaşlık, 5) kişisel ve sosyal gönenç, 6) memnuniyet, 7) katılım ve 8) aile katılımı. Araştırma okullarda öğrenme güçlüğü çeken, suç eğilimi olan, çeşitli nedenlerle risk altında bulunan öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirmesi için göstergeler ve bu göstergeler için nasıl veri toplanabileceğine ilişkin bilgi sağlamaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Öğrencilerin Katılımı İçeren Verimli Model
Kaynak: Yessildyke, Kozak, Elliott, Thurlock, Ericson Moore, 1988.

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

Eğitim hakkının evrensel kabul görmesi, eğitimin insan kişiliğini tüm yönleri ile geliştirilmesinin çok önemli bir faktörü olması, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili olmasıdır. Bu nedenle eğitim hakkı, hem ulusal hem de uluslararası kanunlarda, sözleşmelerde, bildiri ve beyannamelerde diğer insan haklarının ön koşulu olarak geçmektedir. Pek çok uluslararası ve ulusal belgelerde belirtildiği gibi eğitim hakkı, devletin eğitim olanaklarını herkese nitelikli olarak parasız sağlamasını gerektirmektedir. Her türlü eğitim, sosyal sınıf, ırk, renk, cinsiyet, din, dil, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlara girilmeksizin herkese sağlanmalıdır (Gök, 2004). Jones (2009, 144) okulların "öğrencilerin tamamının öğrenmesi için adil fırsatlar sunduklarına ilişkin hesap verim olmaları gerektiğini" bildirmektedir. Sahlberg (2008) öğrencilerin öğrenmesini etkileyen pek çok değişkenin olduğunu söylemektedir. Şekil 5'den de anlaşılacağı gibi öğrenmede ülkedeki sosyo-kültürel koşullar ve ülkede uygulanan hesap verme politikaları sınıftaki öğrenmeyi etkilemektedir. Ülkedeki beşeri sermaye, sosyal sermaye sınıftaki öğretimde öğretilen konuların içeriğini belirlemede, ülke sermayesinden eğitim için harcanan kaynaklar ülkede devlet politikalarını ve düzenlemelerini yönetmektedir. Tüm bu bileşenlerden etkilenen eğitim sistemi okullarında öğrencilerin öğrenmesinde asıl beklentilerle, öğrencilerin öğrenmesinde dış beklentileri dengelemeye çalışmaktadır. Bu durum bir sistem olarak eğitimden ve odak noktamız olan okullardan beklediğimiz sonuçlarda çelişki yaratmaktadır.

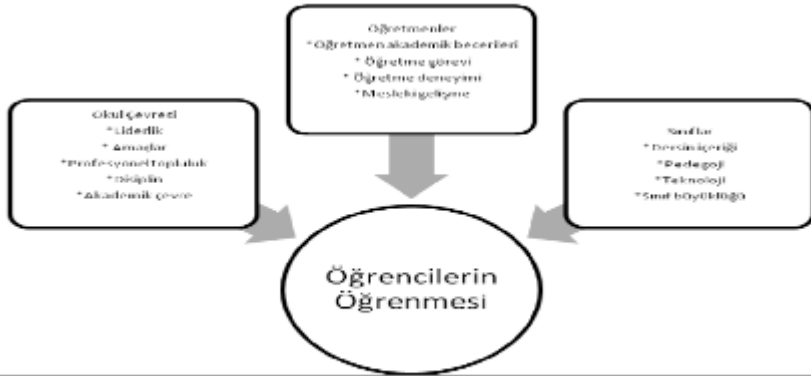


Şekil 5. Öğrenmevi Etkileyen İki Bağılamsal Güç
Kaynak: Sahlberg, 2008.

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

Senge ve arkadaşları (2000, 124), çocuklarının eğitiminde ve yönlendirilmesinde ailelerin inanç ve değerlerinin okullarca çocuklara ilişkin üretilen kararlardan daha etkili olduğunu bildirmektedirler. Gümüşeli (2004) okullarda veli katılımı ve desteğinin artırılmasının "okul işlerine karışma ve müdahale etmeden çok, okulla ilgili karar ve uygulamalarda şeffaflığın sağlanmasına dolayısı ile okulun saygınlığının artırılmasına" hizmet edeceğini bildirmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları, öğrenci velilerine ilişkin sorumluluk bağlamında hazırlanmış ölçek maddelerini araştırmaya katılanların benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıklarını, böylece eğitim çalışanlarının öğrencilerin ailelerine ilişkin sorumluluklarını gereğince önemsemediklerini, öğrencilerin sınıftaki akademik gelişine ilişkin velilerine yönelik çok az somut veri sağladıklarını göstermektedir.

ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Raporu'nda (2000, 18) sınıfta öğrenmeyi etkileyen nitelikli okullara ait 13 göstergenin olduğu belirtilmektedir (Şekil 6). Bu göstergeler: okul çevresi, öğretmenler ve sınıflar başlığı altında listelenmektedir.



Sekil 6. Okul Kalite Göstergeleri ve Öğrenme İle İlişkisi
Kaynak: USA National Center for Educational Statistics, 2000, 18

Rapor sınıftaki öğrenmenin geliştirilmesinde önemli üç etkenden birinin öğretmenler olduğunu göstermektedir. Rapora göre öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları onların sınıf içindeki öğretimlerini etkilemekte ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Raporda ayrıca mesleki gelişimin okul gelişiminde de ana rolü üstlendiği bildirilmektedir. Danielson (2002, 9) "okulların yalnızca öğrencilerin değil, eğitimcilerin de öğrenme ortamı olduğunu" dile getirir. Bu nedenle yazar, öğretmenlerin kendi meslektaşları ile bilgilerini paylaşabilecekleri, bu yolla öğretmenin daha çok bilgi ve beceri gerektiren zorlayıcı yanlarının üstesinden gelebileceklerini ifade etmektedir. Darling-Hammond'ın (1999, 38-39) "Öğretmen Niteliği ve Öğrenci Başarısı" (Teachers Quality and Student's Achievement: A Review of State Policy Evidence) araştırması, öğrenci başarısına yansıyan öğretmen niteliklerini açıklamada faydalı bilgiler sunmaktadır. Darling-Hammond 1993-1994 Okullar ve Personel Araştırması verilerini ve Eğitimde İlerleme Ulusal Değerlendirme verilerini kullanarak ülkede öğrenci başarısı ile ilişkili okul girdilerini ve öğretmen niteliklerini öğrenci karakteristiklerini de göz önünde bulundurarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ülke düzeyinde öğrenci demografileri (beyaz-siyah öğrenciler), öğrenci sonuçları ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenin öğretim gücüyle mukayese edildiğinde, öğrenci demografileri sınıftaki başarı düzeyini daha az etkilemektedir. Ülke düzeyinde öğretmen niteliğine ilişkin değişkenler öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü, harcanan para, öğretmen maaşları ile mukayese edildiğinde daha etkilidir. Daha açık bir ifade ile nitelikli bir öğretmen, sınıftaki öğrenci sayısı çok olsa da, öğrenim seviyesine gereken maddi destek sağlanmasa da ve diğerlerine göre daha az kazansa da öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilmektedir.

Darling-Hammond'ın çalışmasına göre, mezun oldukları alanda öğretim yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre (hata alanlarında, çeşitli alanlarda yüksek lisans yapanlar da dâhil) daha başarılıdır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, program gibi değişkenler de sınıflarında öğrenci başarısını etkilemektedir. Darling-Hammond 1997'de yaptığı bir diğer araştırmasına dayanarak (1999, 39) dersin içeriği, öğretim programı, ders kitabı değişse de bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmeyen, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını teşhis edemeyen öğretmenlerin başarısız olduğunu bildirmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları ise, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin okullarda planlı bir çalışmanın yapılmadığını göstermektedir.

Bir yönetim kavramı olan hesap verme, kamu görevlilerinin yetkilerine dayalı olarak yapmış oldukları faaliyetlerinden sorumlu tutulmalarını ifade eder. Bu bağlamda hesap verme ilişkisi, üzerinde uzlaşmaya varılmış hedefler çerçevesinde belirli bir performansın gerçekleştirilmesine yönelik sorumlulukların üstlenilmesine ve bu sorumluluklar çerçevesinde açıklama yapılması yükümlülüğüne dayanan bir ilişkidir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2004). İyi bir eğitim bireyin geleceğinin anahtarıdır. Bu nedenle merkezi yönetim iyi bir eğitim sağlamak zorundadır. İyi işleyen bir değerlendirme ve denetim sistemi iyi eğitimin sağlanması ve geliştirilmesinin en önemli araçlarıdır (Ehren ve Visscher, 2006). Özetle, "...gerçek hesap verme, eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılara aittir." (Linn, 2003).

Kaynaklar

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması. Yayın No: TUSİAD-T/2002-12/349.
- Akgül, A., Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.
- Aktan, C., Ağcakaya, S., Dileyici, D. (2004). Kamu Maliyesinde Hesap Verme Sorumluluğu ve Mali Saydamlık. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun. (Editör), Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Aydın, A. (1996). Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 22
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baldrige National Quality Program. (2003) Criteria for Performance Excellence. http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/2003_Education_Criteria.pdf: 12.09.2009
- Barber, M. (2004). The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the era of Informed Professionalism. Journal of Education. Vol, 185, No, 1, p: 7-38.
- Berryhill, J., Linney, J. A., Fromewich, J. (2009). The Effects of Educational Accountability on Teachers: Are Policies too Stress Provoking for Their Own Good ?. International Journal of Education Policy and Leadership. Volume: 4, No: 5, p. 1-14
- Boyle, R. (2001). İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve hesap Verme Sorumluluğu (Government and Accountability in the Irish Civil Service) (Çev: Yörüker, Sacit). Web: <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=82>: 12.09.2008
- Danielson, C. (2002). Enhancing Student Achievement A Framework for School Improvement. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dubnick, M (1998). Clarifying Accountability: An Ethical Theory Framework. In Charles Sampford, Noel Preston and C. A. Bois. Public Sector Ethics: Finding And Implementing Values. Leichhardt, NSW, Australia: The Federation Press/Routledge. p. 68-81.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teachers Quality and Student's Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Dykstra, C. A. (1939). The Quest for Responsibility. American Political Science Review. 33(1), p: 1-25.
- Ehren, M.C.M. ve Visscher, A.J. (2006). Towards A Theory On The Impact Of School Inspections. British Journal of Educational Studies. Vol: 54, No: 1, p: 51-72.
- Erbaş, H ve Coşkun, M. K. (2007). Sınıf Kimliğinden Kültürel Kimliğe: Fark/Kimlik Politikalarının Yükselişİ. Derleyen: Doç. Dr. Hayriye Erbaş. Fark/Kimlik Sınıf. Ankara: Eos Yayınevi.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, Control and Accountability: Preliminary Evidence from Ancient Egypt. Critical Perspectives on Accounting. 8(6), p: 563-601.
- Gong, B. Blank, R. K. & Manse, J. G. (2002). Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process. Washington D.C: Council of Chief State School Officer.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni. 2(6). s:14-17.
- Haertel, E., Herman, J. (2005). A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing. National Center for Research on Evaluation Standarts and Student Testing (CREST) Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles. CSE Report 654
- Heim, M. (1995). Accountability in Education: A Primer for School Leaders. HSLA Monograph. Pacific Resources for Education and Learning. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/64/ba.pdf: 08.12.2008
- Holloway, J. H. (2003). A Global Perspective on Students Accountability. Educational Leadership. 60 (5), p.74-86. 23
- Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Routledge Falmer.
- Jones, K. (2006). Democratic School Accountability. Maryland: Rowman&Littlefield Education.

- Jones, K. (2009). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. In J. Wm. Noll (Ed.), *Taking Sides Clashing Views on Educational Issues* (p. 143-152). New York: McGraw Hill.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Asil yayın Dağıtım.
- Kantos, E. Z. (2010). *Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P.(1996). *Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility And Reasonable Expectations. *Educational Researcher.*, 332(7), p.3-13.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools: A Story of Change*. London and New York: Routledge Falmer.
- MacBeath, J.(2006). *School Inspection and Self Evaluation Working with the New Relationship*. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire.
- Nance, J. P., Marks, H. M. (2008). Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. In W. K. Hoy, M. DiPaola (Eds), *Improving Schools Studies in Leadership and Culture* (p. 191-221). Information Age Publishing Inc.
- Oswald, L. J. (1995). School-based management. *ERIC Digest*, 99, July 1995. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest099.html> : 12.09.2009
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. (5. Basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Plescia, J. (2001). Judicial Accountability Immunity in Roman Law. *American Journal of Legal History*. 45(1), p: 51-70.
- Roberts, J. (1982). *Accountability in Athenian Government*. Medison, WI: University of Wisconsin Press.
- Sahlberg, P. (2008). Rethinking Accountability in a Knowledge Society. *J Educ Change* (2010). Springer Science+Media B. V. (2008). p:45-59.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucan, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about 24*
- Education. Toronto, Canada: CurrencySloan, K. (2007). *Holding Schools Accountable A Handbook for Educators and Parents*. Greenwood Publishing Group.
- Stecher, B. M., & Kirby, S. N. (2004). *Organizational Improvement And Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*. Santa Monica: The Rand Corporation
- Urch, E. J. (1929). The Law Code of Hammurabi. *The American Bar Association Journal*. 15(7), p: 437-441.
- USA National Center for Educational Statistics (2000). *Monitoring School Quality: An Incators Report*. US Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Walzer, M. (1994). The Legal Codes of Ancient Israel. In Ian Shapiro. *The Rule of Law*. New York: New York University Press. p: 101-119
- Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003 (OECD Education Working Papers, Number 13). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD):Directorate for Education
- Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J., Thurlow, M., Ericson, R., Moore, M. (1998). *NCEO Framework for Educational Accountability*. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota. ED. 425 590
- Young, J. (1989). Site based management: implications for education service districts. *ERIC Digest*, 313814.