

Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

EMEL KOÇAK

Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü

SELAHATTİN TURAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ELİF AYDOĞDU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet: Bu araştırma ile Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devrine, sınıf içerisinde ve program üzerindeki otonomilerine, eğitim öğretimin diğer paydaşlarına ve kamuya karşı hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını belirlemek, yetki devri ve otonomiye dair algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini, öğretmenlerin yetki devri ve otonomi algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi ve branş değişkenlerinin, öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye dair algılarına etki etmediği, program otonomisine dair algılarını etkilediği belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve beden eğitimi ile matematik öğretmenlerinin program otonomisine dair algıları arasında manidar fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler şu an en fazla, “öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma” ile “öğrenci beklentilerine cevap verebilme” konusunda kendilerini hesap verebilir hissettiklerini; hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılabilecek düzenlemelerde en fazla “eğitimin kalitesi” ve “mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi” konularına önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; yetki devri ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma düzeyleri

¹ Bu makalenin ilk hali, 12-15 Ekim 2011 tarihleri arasında Macaristan’ın başkenti Budapeşte’de düzenlenen Uluslararası Eğitim Planlaması Derneği’nin [International Society for Educational Planning (ISEP)] 41. Yıllık toplantısında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin artırılması ve bunun denetimi için etkili bir hesap verebilirlik politikasının uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetki Devri, Otonomi, Hesap Verebilirlik

Her bir birey doğumuyla birlikte kendisini, sürekli değişen bir dünyanın içinde bulmaktadır. Bu dünya içerisinde varlığını sürdürebilmesi ise yaşadığı evreni eleştirel bir gözle anlaması ve anlamlandırması sayesinde gerçekleşir. Bu süreç, belli bir yaşa gelince, okul ile desteklenmektedir. Çocuğun öğrenmesinde en önemli görev, eğitim öğretim sistemlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlere düşmektedir. Çağcıl eğitim-öğretim sistemlerinde bireyin ön plana çıkması sonucunda öğretmenler, sınıf ikliminin en verimli hale getirilmesi için teşvik edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin demokratik ve kendilerinin organize edecekleri bir sınıf için yetki ve otonomiye sahip oldukları bir sistemin olması şarttır. Öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin olması onların potansiyellerinin açığa çıkmasının yanı sıra, çalıştıkları kuruma karşı bağlılıklarını da arttıracaktır. Yetki ve otonominin denetlenmesi için ise öğretmenler açık bir şekilde hesap verebilmelidirler. Yetki, otonomi ve hesap verebilirlik, birlikte çalışan ve eğitim örgütlerinde niteliği arttıran unsurlardır.

Yetki

Yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2000). Yetki hiyerarşik bir yapı içinde, biri üst diğeri ast durumunda olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir. Üst, ast tarafından kabul edileceği beklentisiyle kararları tasarlar, biçimlendirir ve asta aktarır. Ast, bu kararlara uyması, kararlara uygun davranış göstermesi gerektiğine inanır. Yetkiyi kullanma hakkına sahip kişi, ne yapılacağını ve kim tarafından yapılacağını bilir. Son söz onundur. Yetkinin sınırları içinde olan durumlarda uygun gücü kullanabilir. Yetki, sorumlulukların yerine getirilmesini, bireysel eylemlerin örgütün amaçları ile eş güdümlenmesini sağlar (Aydın, 2000). Yetkilendirme, iş yapanın, işe ilişkin kararları alması, uygulaması ve sonuçları denetlemesidir. Yetkilendirme bireyin özgüveninin artmasını sağlar. Yetki genelde aşağıdaki nitelikleri taşır:

- Yetki, karar sürecinde uzmanlığa yer verir.
- Yetki, kişiler arası ilişkilerin bir sonucudur.
- Yetki, üstün kullanması ve astın kabul etmesiyle etkili olur.
- Yetki, kendisi ile birlikte ve dengeli olarak sorumluluk getirir.
- Yetki, başkalarına aktarılabilir veya devredilebilir (Taymaz, 2007).

Yetki ve güç kavramları çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Güç, birinin başkalarının davranışlarını arzu edilen şekilde etkileme yeteneğidir. Bu yetenek kişisel ve örgütsel her iki düzeyde yer alan birçok faktöre bağlı olmaktadır. Bilgi, yetki, bilgi birikimi, kişisellik ve kaynak kontrolü bu faktörlere örnek verilebilir. Buradan da anlaşılacağı gibi yetki, güç kaynaklarından birisidir ve güç yetkiyi içeren daha geniş bir kavramdır (Berberoğlu, 2003). Güç, onaylanır bir nitelik kazandığında, yasal olduğunda, yetki olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle yetki, yasal güç anlamına gelmektedir (Aydın, 2000).

Yetki Devri

Yetki devri, belirli görevlerin yapılması ve kararların alınması için geçici ve sürekli olarak başkalarına yetki tanınmasını ifade etmektedir (Mucuk, 1997). Bir örgütte yapılacak işlerin yerine getirilmesi için kişilere görev verilmesi ve bu görevleri yerine getirebilmeleri için yetkiyle desteklenmeleri yetki devri olarak adlandırılır. Yetki devri, yöneticinin sahip olduğu yetkinin bir bölümünü astlarına vermesidir. Devredilen yetki her zaman geri alınabilir. Burada önemli olan, yetki devri ile astlara görevlerini yerine getirmelerinde belli sınırlar içerisinde hareket edebilme özgürlüğünün sağlanmasıdır. Yetki devir edilmeden kişilere sorumluluk verilmesi de bir anlam taşımaz (Alpugan, 1998).

Yetki devri bir kişinin tek başına yapacağı işlerin, farklı kişilere dağıtılmasını sağlar ve böylece verimi artırır. Yetki aktarımının temelinde yerinden yönetim kavramı bulunur. Çünkü yetki aktarılmadığı oranda merkezleşmiş demektir. Yetki aktarımının derecesini saptayan etkenler kararın maliyeti, politika birliği, örgütün hacmi, yönetim felsefesi, bağımsızlık isteği, astın nitelik ve niceliği, kontrol teknikleri, iş durumu ve çevre koşullarıdır. Yetki aktarımı ile yerinden yönetim arasında bir ilişki kurulabilir. Bu aktarımın derecesi ne kadar yüksek olursa, yönetici o derece az merkezci davranıyor, üyelerin sorumlulukları o kadar belirli oluyor demektir (Bursalıoğlu, 2000). Yetki devrini olanaklı kılan faktörleri Wells (1993) işgücü planlaması, eleman devşirme, seçme, yönlendirme

ve yetiştirme, performansın önündeki engelleri kaldırma, yönetim desteği sağlama şeklinde sıralanmış ve yetki devrederken dikkat edilecek hususları ise şu şekilde belirtmiştir: (1) Beklenen performansı tanımlanmamış bir sorumluluk devredilmemelidir. (2) Performans yeteneği olmayan birisine bir sorumluluk devredilmemelidir. (3) Yöneticiler bilinçli olarak işin eşit dağılımına teşvik eden bir şekilde devretmeye çalışmalıdır. (4) Yöneticiler bilinçli olarak fırsatların eşit dağılımını teşvik eden bir şekilde devretmeye çalışmalıdır. (5) Etkili devir bireysel farklılıkların ve durumun gereklerinin bilincinde olmayı gerektirir. (6) Etkili devir devredilebilecek ve devredilemeyecek sorumlulukları ayırt edebilmeyi gerektirir. (7) Devir kararı alınırken devredilen sorumluluğu normal koşullarda yerine getirmeye yetecek kadar yetkide verilmelidir. (8) Yönetici, personele aktardığı yetkiyi ilgili herkese duyurmalıdır. (9) Bir sorumluluk bir personele devredilmeden önce gerekli raporla ve öteki kontrol süreçleri dikkate alınmalıdır. (10) Görev tamamlandığında yönetici bu olguyu derhal kabul etmeli ve mümkün olduğunda geri besleme vermelidir. (11) Bir personel devraldığı görevin sorumluluğunu bunu tamamlanincaya ya da yönetici tarafından bu sorumluluk kendisinden alınincaya kadar taşınmalıdır. (12) Sorumluluğu devretmek hesap vermekten kurtulma anlamına gelmez; sorumluluk yöneticidedir.

Yetki devrinin önündeki aşılması en zor engeller bizzat yöneticilerin kendilerinden kaynaklanır. Yöneticilerin organizasyona bakış, işe yaklaşım, elemanları algılama ve başkalarının beklentilerini yorumlama tarzı yetki devretme derecelerini etkilemektedir. Örneğin, belirsizlik karşısında görece daha yüksek hoşgörü düzeyine sahip yöneticiler, muhtemelen daha başarılı devredici olurlar. Yöneticiler elemanlarının yetersiz olduğundan korktuğu için görev devretmede çekingen davranabilir. Bazı yöneticiler ise en iyi ben bilirim, en iyi ben yaparım düşünce ve inancında olduğu için yetki devretmek istemezler. Yönetici, astının yetkinliğinden korkabilir, elemanın işi başarmakla kalmayıp kendisinin yapabileceğinden daha etkili iş görebileceğinden endişe duyabilir (Wells, 1993). Yöneticilerin kendi önemlerinin azalacağı ve otoritelerinin sarsılacağı düşüncesi ve korkusu sebebiyle yetki devretmeme eğilimleri bulunmaktadır. Astlar ise araştırma yapmak ve akıl yürütmek yerine amire sormayı tercih etme, eleştirilme korkusu, gerekli bilgi ve deneyimden yoksun olma, kendine güvensizlik, iş yüklerinin fazlalığı gibi nedenlerle yetkiyi devralmaktan kaçınmaktadırlar (Irgar, 1996).

Eğitimde Yetki Devri

Yetki, okul reformunun önemli bir parçasıdır (Gonzales ve Short, 1996). Eğitimde yetki devri, öğretmenin performansını ortaya koyabilme ve kendi potansiyelini kullanabilmesi açısından önemlidir. Goayne, Padgett, Rowicki ve Triplitt (1999) öğretmenlerin sahiplik duygusu ve işlerine bağlılık hissetmeleri için önemli bir kavram olan yetkilendirmeyi, iş doyumunun, motivasyonun ve bağlılığın artmasına, iletişim, karar verme ve kalitenin daha iyi hale gelmesine yardımcı olmak biçiminde de ifade etmişlerdir.

Yetkilendirme okul paydaşlarına, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmelerini, kendi problemlerini çözebilmelerini ve bu sayede özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanaklarını sağlamaktadır. Bir kurumda yetkilendirme yaklaşımının uygulanabilmesi için öncelikle çalışanlar yaptığı işin amaçlarının bilincinde olmalı, ast ve üstlerine inanmalı, kendi yeteneklerinin farkında olmalı ve yetenekleri ile ilgili fırsatları değerlendirebilmelidirler. Eğer bir okul, öğretmenin kararlarını destekler, görüşlerini alır ve fikirlerine özen ve saygı gösterirse öğretmen risk almada kendini güçlü görecektir, yaratıcılığı gelişecek ve daha olumlu kazanımlar sağlayabilecektir (Araç, 2009).

Yetkilendirmenin özünde iki önemli özellik bulunmaktadır; bunlardan birincisi, otonomi, seçim, kontrol ve sorumluluğu güçlendiren örgütsel deneyimin etkin kılınması; ikincisi, iş yapmayı güçlendiren ve destekleyen yeni becerileri öğrenme ve çalışanların sahip oldukları becerileri sergilemelerine izin verilmesidir (Mete, 2003). Yetkilendirme, kurullar oluşturup görev paylaşımı yapmak değildir. Önemli olan yetki devri sürecinde gösterilen başarıdır. Yetki bireylere, işbirlikli çalışma, meslektaşlık bilinci, karar verme süreçlerinde söz sahibi olabilme, bürokratik kısıtlamalara maruz kalmaksızın problem çözme yeteneği kazandırmaktadır (Short, Greer ve Melvin, 1994).

Yetki kişisel sorumluluğu ve beraberinde hesap verebilirliği getirdiğinden dolayı öğretmenlerin performanslarında artışı sağlar. Okulda öğretmenlerin yetkilendirilmelerinin sağlanması güven, motivasyon ve verim gibi bir dizi olumlu özelliğin de öğretmenlere ve örgüte kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Örgütlerde karar alma süreçlerinde etkili olduklarına, saygınlığa ve özgürlüğe sahip olduklarına inanana ve yeterliliklerini etkili bir biçimde ifade edebildiklerini hisseden öğretmenlerin örgüte bağlılık duyguları da artacaktır (Araç, 2009).

Short ve Rinehart (1993)'a göre öğretmen yetkilendirmesinin “*karar verme, profesyonel gelişim, statü, öz yeterlilik, otonomi ve etki*” şeklinde altı boyutu bulunmaktadır. Karar verme de önemli olan öğretmenlerin sürece ne kadar etkili katılabildikleridir. Ancak, karar vermede öğretmen katılımını gerçekleştirmek için öğretmenler kendi katılımlarının gerçek olduğuna ve onların düşüncelerinin kararlar üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğuna inanmak zorundadırlar (Short ve Greer, 1997). Profesyonel gelişim öğretmenlerin devamlı değişen ve gelişen dünya şartlarını yakalamak için kendi becerilerini geliştirebilmesidir. Bu sebeple öğretmen kendini iyi tanımalı ve mesleğine dair algılarını geliştirmiş olmalıdır. (Firetone, 1993). Öğretmenler, meslektaşlarından destek gördüklerine inandığında ve diğerlerinin onların bilgi ve tecrübelerine saygı gösterdiklerini gördüğünde, görev yaptığı ortam içerisinde sosyal bir varlık olarak değerli olduğunu hisseder. Öz yeterlilik, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi ve mesleğinde ne kadar etkili olduğunu tespit etmesidir. Bu boyut öğretmenlerin, öğretmenlere yardım etmek için beceri ve yeterliliğe sahip oldukları, öğrenciler için etkili programlar oluşturmada yeterli oldukları ve öğrenci öğrenmesinde değişiklikleri etkileyebildikleri algı ile alakalıdır (Mete, 2004). Otonomi, öğretmenlerin sınıf içerisinde çeşitli konularda söz sahibi olması ve sınıfı kontrol edebilmesidir. Otonomi, öğretmenin özgür olmasını sağlar. Mete (2003), değişimi destekler nitelikteki uygulamaların, diğer bir deyişle risk almayı destekleyen, deneyim kazanmayı önemli gören, ortamları, durumları öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek ve donanımlarını gösterebilecekleri biçimde düzenleyen, güvenildiği ve inanıldığı hissini veren örgütlerdeki değişime yönelik uygulamaların öğretmenlerin otonomi duygularını oluşturmada ve geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Elde edilen öğrenci başarısı, diğer meslektaşlarından gelen takdir, öğretmenin motivasyonunu artırır ve öğretmen kendisinin etkili olduğuna inanır.

Otonomi

Babadağ (2001) otonomiyi, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamaktadır. Otonomi, kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Çevre üzerinde sağladıkları kontrolün kaybı ya da algılanan başarısızlık depresyona yol açabilir (Kabakçı, 2001). Sacks ve Eisenstein (1976) otonomiyi; “kendini

yöneten” ya da daha genel bir ifade ile “kendi kararlarını kendisi veren” şeklinde tanımlarken, Piaget (1932)’ye göre otonomi; “herhangi bir harici baskıdan veya mantıksız bir iç baskıdan etkilenmemiş, kişinin öz benliği tarafından yönlendirilmiş davranışlardır” (Piaget’ten aktaran; Moomaw, 2005).

Hanson (1991) ve Franklin (1988)’e göre öğretmen otonomisi şu şekildedir: 1) Öğretmenler, branşlarında uzman oldukları düşündükleri için, öğretim sürecinde üstün nitelikli olduklarını hissederler. 2) Öğretmenler, öğrenme sürecini kendi seçimlerine göre düzenleme hakkına sahip olduklarını hissederler. 3) Öğretmeler, sınıfları için uygun olacağını düşündükleri kendi kişisel ve esnek kurallarını uygulayabilmelidirler. Öğretmen otonomisini; Little (1995), öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yeterliliği; Aoki (2000), öğretim sürecinde kendi seçimlerini yapabilme özgürlüğü ya da sorumluluğu; Smith (2000), yeni beceriler, davranışlar ve tutumlar geliştirilmesinde diğerleriyle işbirliği yapılması; Benson (2000), uygulamalarda kendini özgür hissetmek olarak tanımlamıştır. Kısaca otonomi, öğretmenin kısıtlanmasını engelleyerek, öğretim sürecinin bağımsız bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlar. Öğretmenin otonomiye sahip olması, pozitif bir okul atmosferi oluşturmak ve sınıf iklimindeki öğrenmeleri iyileştirmek içindir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıfta otonomiye sahip olduğunu söylemek ya da belli ölçüde otonomileri olduğunu kabul etmek onların güce sahip oldukları anlamına gelmez. Corwin (1974), otonomi ve kontrolün bağımsız kavramları temsil ettiğine işaret etmektedir. Ne kadar otonomileri olduğunu düşünseler de, öğretmenler sınıf içinde bir dereceye kadar özerktir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde bir hiyerarşi bulunmakta ve yapılan faaliyetler denetlenmektedir.

Hesap Verebilirlik

Sürdürülebilir İnsanî Gelişim İçin Yönetişim- Bir BM Kalkınma Programı Politikasına (Governance For Sustainable Human Development A UNDP Policy Document) ait Anahtar Terimler Sözlüğü’ne göre ise hesap verebilirlik, görevlilerin, yetkilerini kullanmasına ve görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak ilgili kişilere cevap verme, paydaşların eleştiri ve isteklerini dikkate alarak faaliyette bulunma; başarısızlık, yetersizlik veya görevini kötüye kullanma söz konusu olduğunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliği olarak ifade edilmiştir. . Toksöz (2008)’e göre hesap verebilirlik; kamu görevlerinin, kamu kaynaklarının nasıl kullanıldığı,

bütçelendiği ve raporlandığı konularında sorumlu olması, gerektiğinde hesap verebilmesidir. Türkiye’de hesap verme sorumluluğu, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2010)’nun 8’inci maddesinde düzenlenmiş ve aşağıdaki gibi ifade edilmiştir: “*Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumlular ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.*”

Hesap verebilirlikle ilgili tanımlamalar literatürde oldukça geniş bir biçimde yer almaktadır. Bu tanımlar, hesap verebilirliği; bir raporlama, açıklama ve haklı çıkarma süreci olarak ele almaktan, sıklıkla sorumlulukla ilişkilendirerek, bu iki kavramı birbirleri yerine kullanmaya veya daha üst bir otoriteye karşı cevap vermeyle eş değer tutmaya kadar uzanan bir çeşitliliğe sahiptir (Acar, 2001). Kamu sektöründe hesap verebilirliğin amaçlarının birkaç başlık altında özetlenmesi mümkündür. Birincisi, kamusal yetkilerin yanlış kullanımının ve suiistimalinin kontrol altına alınmasıdır. İkincisi, kamusal kaynakların hukuka ve kamusal değerlere uygun olarak kullanımının güvenceye bağlanmasının sağlanmasıdır. Üçüncüsü ise, yönetim alanında vurgulanan sürekli öğrenme amacının teşvik edilmesidir. Bütün bu sayılanları tek bir başlık altında toplamak gerekirse, hesap verebilirliğin amacı, bürokrasilerin daha fazla vatandaşa hesap verebilir kılınmasıyla demokrasilerin geliştirilmesi sonucunun ortaya çıkarılmasıdır (Balcı, 2003).

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim sisteminin, yetiştirdiği insanların niteliğinden sorumlu olmasını ifade eder. Bu, öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları olabilir. Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim öğretim kurumlarının amaçlarına ne kadar ulaşıldığının tespit edilmesini de sağlar. Eğitimde hesap verebilirliğin temel amacı eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak ve öğrenci başarısından en üst seviyeye ulaştırmaktır. Hoy ve Miskel (2010) eğitimde hesap verebilirliği üç temel ilkeye dayandırmıştır: (1) Okullar, daha yüksek performans standartlarıyla sorumlu tutulmalıdır. (2) Nitelikli bir eğitim verebilmeleri için okullara kapasitelerini güçlendirmelerinde yardım sağlanmalıdır. (3) Okullar özellikle öğrenci başarısı olmak üzere performans sonuçlarının nitelik ve niceliğini arttırmalıdır.

Eğitimde hesap verebilirlik, Amerika’da 1970’lerden beri sıklıkla kullanılan bir ifade olmuş; 1980’lerde standart temelli bir hesap verebilirlik hareketi olarak gelişmeye başlamış; 1994’te Amerikan Okullarını Geliştirme Yasası (The Improving America’s Schools Act -IASA) ile eyalet düzeyinde hesap verebilirlik sistemi tartışması başlatılmıştır. Son olarak da 2001’de Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) ile daha yerleşik hesap verebilirlik sistemi sağlanmış ve eyaletlere kendi hesap verebilirlik sistemini geliştirmeleri için özel bir çerçeve sunulmuştur (Perie, Park & Klau, 2007).

Hesap verme politikaları, mekanizmaları ve araçlarının yanıtlaması gereken beş soru vardır. Bunlar şunlardır (Leithwood, 2005): (1) Kimler hesap verecektir? (2) Kimlere hesap verecektir? (3) Niçin hesap verecektir? (4) Neye, hangi ölçütlere göre hesap verecektir? (5) Hesap vermenin sonuçları ne olacaktır?

Alan yazın incelendiğinde değişik hesap verme modellerinin var olduğu görülmektedir. Örneğin, Sinclair (1995) hesap vermenin beş farklı çeşidinden söz etmiştir. Bunlar; “*politik, kamusal, yönetsel, profesyonel ve kişisel hesap verebilirlik*” olarak adlandırılmıştır. ABD’de 1995’te “Özel Eğitim Devlet Yöneticileri Ulusal Birliği” (National Association of State Directors of Special Education-NASDSE)’nin “Dengelenmiş Hesap Verebilirlik Modeli”ne göre hesap verilebilir bir eğitim sistemi, engelliler de dâhil tüm çocukları içine alır ve herkes için eşit şekilde sisteme giriş, yüksek standartlar ve yüksek beklentiler içerir. Bu hesap verebilirlik modelinin üç temel bileşeni vardır: (1) Girdiler ve süreçler ile ilgili hesap verebilme, (2) Sistem standartları ile ilgili hesap verebilme, (3) Bireysel öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hesap verebilme. Farrel ve Law (1999), çalışmalarında “*meslekî hesap verebilirlik, hiyerarşik hesap verebilirlik, piyasa tarzı hesap verebilirlik, topluma açık hesap verebilirlik*” şeklinde dört hesap verebilirlik modelinden söz etmişlerdir. Anderson (2005)’a göre eğitim sistemlerinde başvuru üç tip hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar; yönetmeliklere uygunluk, meslekî normlara bağlılık ve sonuç odaklılık üzere ifade edilmiştir. Leithwood (2005)’un çalışmasında ise eğitim açısından hesap verebilmeye ilgili dört temel model ortaya konulmuştur. Bunlar, piyasa yaklaşımları, âdem-i merkezîyetçi yaklaşımlar, meslekî yaklaşımlar ve yönetsel yaklaşımlardır.

Türk eğitim sisteminde denetleme; liselerde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı müfettişlerce, ilköğretim okullarında ise ilköğretim müfettişlerince yapılmaktadır. Eğitim öğretim denetleyicileri daha çok

plan program hazırlama üzerinde durmaktadırlar. Ne öğretmen için, ne de öğrenci için yaptırımlar etkileyici değildir., Özdemir, Bülbül ve Acar (2009): “Türk eğitim sistemi organizasyonel, politik ve yönetsel sorunlardan etkilenmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı ağır, merkezci ve verimsiz olan organizasyonel yapısıyla bu sorunların merkezinde yer almaktadır. Türk Eğitim Sistemi yeteneksiz yönetici ve müfettişlerden zarar görmektedir. Kalifiyesiz personelin tüm sistemin performansını ise etkilediği çok açıktır. Açıklık ve şeffaflığın eksikliği vatandaşların ilgisiz olmalarında ve etkisiz hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşmasında başka bir faktördür”. Acar, Bülbül ve Özdemir (2009) Türkiye’deki temel problemin, ebeveynlerin okul etkinliklerini desteklemedeki ilgisiz ve alakasız tavırlarından daha çok, şeffaflık ile okullardaki ve eğitimdeki otoritelerin kapalı tutumlarından kaynaklandığını, şu an işleyen denetim ve değerlendirme sisteminin etkisiz, yetersiz ve çok geleneksel olduğunu, Türkiye’deki okullardaki eğitimsel hesap verebilirliğin genellikle geleneksel bir içerikten oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devri, öğretmen otonomisi ve öğretmen hesap verebilirliğine dair algılarını belirlemeyi amaçlayan tarama çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1891 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçme araçlarını rastlantısal olarak seçilen toplam 348 öğretmen cevaplamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları öğretim kademeleri, branşlarına ve eğitim durumlarına dair dağılımlar Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Örneklem Grubunun Öğretim Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretim Kademesi	n	%
1. Kademe	177	50.9
2. Kademe	171	49.1
Toplam	348	100

Tablo 2		
<i>Örneklem Grubunun Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>		
Branş	η	%
Türkçe	25	7.2
Matematik	25	7.2
Fen ve Teknoloji	20	5.7
Sosyal Bilgiler	21	6.0
İngilizce	26	7.5
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10	2.9
Beden Eğitimi	7	2
Bilişim Sistemleri	8	2.3
Görsel Sanatlar	5	1.4
Teknoloji ve Tasarım	10	2.9
Sınıf	171	49.1
Müzik	5	1.4
Diğer	15	4.3
Toplam	348	100

Tablo 3		
<i>Örneklem Grubunun Eğitim Durumu Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>		
Eğitim Durumu	η	%
Lisansüstü	30	8.6
Lisans	270	77.6
Önlisans	48	13.8
Toplam	348	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “*Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği*”, “*Öğretmen Otonomisi Ölçeği*” ve “*Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi*” kullanılmıştır. Ölçeklerin belirlenmesi için ilgili alan yazın taranmış, konularla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yurt dışında kullanılan ölçeklerden yararlanılarak bu ölçeklerin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bunun için ölçek iki yabancı dil uzmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen metinler karşılaştırılmıştır. Daha sonra maddelerin Türkçe dil bilgisine uygunluk ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için düzenlenen form Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan iki öğretmene uygulanmış, maddelerin ifade edilişlerinde sorun olup olmadığı değerlendirilmiş, maddelerin anlaşılır olup olmadığına ilişkin yorumlarına başvurulmuş ve alınan dönütler değerlendirilmiştir. Pilot bir bölge seçilerek buradaki öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Cevaplanan ölçeklere Cronbach Alpha güvenirlik testi uygulanmıştır. Yapılan güvenirlik testinden sonra

ölçeklerde anlaşılmasında sorun yaşanan maddeler tekrar düzenlenmiştir. *Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği*'nde yer alan 6. maddenin yapılan güvenirlik testinde, anlaşılmasında sıkıntı olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple bu madde tekrar düzenlenmiştir. *Öğretmen Otonomisi Ölçeği*'nin 18. maddesi anlaşılmasında sıkıntı yaşandığı gözlenerek iki kısma ayrılmış ve farklı iki madde halinde yazılmıştır. Yöntem ve içerik konusunda gerekli görülebilecek geliştirmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. Ölçekler ve anketin geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği, Lisa Piehota (1995) tarafından öğretmenlerin yetkilendirilmeye dair farkındalıklarını belirlemek amacıyla doktora tezinde kullanılmıştır. Bu ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçeğe katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler toplanmaktadır. Bunlar, katılımcının eğitim durumu, çalıştığı öğretim kademesi ve branşını belirleyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise likert tipi toplam on sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin her bir soru için *Kesinlikle katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kısmen katılıyorum (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle katılmıyorum (1)* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetkilendirilmeye dair görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olarak Pearson çarpım momentler korelasyon kat sayısının kullanılması ile korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Faktör analizinin sonucunun yorumlanabilir olmasına *KMO* ve *Bartlett Testi* sonuçları dikkate alınarak karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin= $.91$ ve Bartlett [$p<.00$] test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyutlu olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda component matrix tablosuna göre her bir maddenin faktör yükleri belirtilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yükleri

Madde No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktör Yüğü	,60	,72	,79	,83	,80	,82	,81	,72	,66	,67

Ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov testine göre sonuç 0.06 çıkmıştır. Buna göre ölçekten elde edilen puanlar normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermemektedir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Tablo 5*Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

	\bar{X}	SS	Z	p
Yetki Devri	3,77	,69	1,307	,06

Öğretmen Otonomisi Ölçeği

Öğretmen Otonomisi Ölçeği, likert tipi ondokuz sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve bu boyutların ölçüldüğü maddeler aşağıdaki gibidir:

Genel Otonomi Boyutu, [1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16,17]

Program Otonomisi Boyutu, [5, 6, 8, 12, 14, 18, 19]

Bu ölçek, Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilmiş olup ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve lisede çalışan 171 öğretmene uygulanmış olup, aynı zamanda çalıştıkları öğretim kademesi, okullarının bulunduğu bölge, çalışma süreleri gibi demografik değişkenleri de ölçmüştür. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım öğretmen otonomisini ölçen sorulara yer verirken, ikinci kısım öğretmenlerin çalışma şartlarını ortaya çıkaracak sorulardan oluşmaktadır. Kullandığımız bölümde öğretmenlerin her bir soru için *Kesinlikle katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kısmen katılıyorum (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle katılmıyorum (1)* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir.

Tablo 6*Öğretmen Otonomisi Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

<i>Alt Boyutlar</i>	\bar{X}	SS	Z	p
Genel Otonomi	3,53	,34	1,21	,10
Program Otonomisi	3,41	,53	1,27	,07

Bu çalışmada; ölçeğe uygulanan Kolmogorov-Smirnov testine göre, genel otonomi boyutu için sonuç; 0.10, program otonomisi boyutu için 0.07 çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçekten elde edilen puanlar normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermemektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Hesap verebilirliği Anketi

Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi, dört kısımdan oluşmaktadır.

Bu anketle, öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren sebeplerin önem derecesi, kendilerini şimdi hangi konuda ne kadar hesap verebilir gördükleri, hesap verebilirlikle ilgili verilen konulara gelecekte şimdiki duruma kıyasla ne kadar önem verilmesi gerektiğine dair algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu anket ise GTC (2009) tarafından öğretmenlerin hesap verebilirlik hakkındaki algılarını belirlemek için yapılan bir araştırma raporunda kullanılmış ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Alpha</i>	<i>n</i>
A bölümü	6	.80	308
B bölümü	6	.77	299
C bölümü	6	.79	317
D bölümü	5	.66	317

Verilerin Toplanması

Bu araştırma verileri, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Afyon ili merkezine bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler, veri toplama araçlarının örneklem grubundaki öğretmenlere 2009–2010 öğretim yılında uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından çalışma grubuna uygulanan ölçek puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (*n*) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra yetki devri ve genel otonomi ölçeklerinden elde edilen puanları yorumlamak için *Tek örneklem t-Testi* yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre yetki devri ve öğretmen otonomisi ölçeği ile elde edilen verilerin gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Bu dağılımlar için parametrik

analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların; eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik *ANOVA testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için *Tukey testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ve öğretmen yetkisini değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puanların; çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik *Bağımsız grup t-testi*; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen hesap verebilirliği anketinden aldıkları puanları yorumlamak için frekans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenmiş olup; bulgular, araştırmamanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Tablo 8’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, program otonomisi, genel otonomiye dair algılarına ilişkin Tek Örneklem t-Testi sonuçları sunulmuştur.

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yetki	328	37,57	6,94	19,762	307	,000
Genel Otonomi	329	42,35	4,13	27,039	308	,000
Program Otonomisi	309	23,68	3,81	12,395	308	,000

Ölçeğe ait beklenen ortalama değer madde sayısı ile ölçeğe ait ortalama madde tepki puanının çarpımı ile elde edilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Yetki devri ölçeği için bu değer 30, genel otonomi için 36, program otonomisi için ise 21’dir. Bu yoruma göre sonuçları ele aldığımız zaman

öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi ve program otonomisine ait algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Yetki Devrine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9
Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	249,087	2	124,544	2,607	,075
Gruplar İçi	15526,852	325	47,775		
Toplam	15775,939	327			

$p < .05$

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları arasında, akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p = .075$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, akademik eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	<i>η</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
1.Kademe	165	37,62	7,17	,11	326	,906
2.Kademe	163	37,53	6,73			

$p < .05$

Tablo 10’da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmen yetki devrine ilişkin algılarının, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen yetki devrine ilişkin algıları arasında, çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir fark [$p = .906$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	377,068	12	31,422	,643	,805
Gruplar İçi	15398,871	315	48,885		
Toplam	15775,939	327			

$p < .05$

Tablo 11’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algılarına dair puanlarının branşları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark [$p = .805$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının, branş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Otonomine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	39,96	2	19,980	1,171	,311
Gruplar İçi	5218,88	306	17,055		
Toplam	5258,84	308			

$p < .05$

Öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p = .311$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, akademik eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	η	\bar{X}	SS	t	sd	p
1.Kademe	158	42,64	4,01	1,261	207	,208
2.Kademe	151	42,05	4,24			

$p < .05$

Tablo 13’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarının çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı [$p = .208$] saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, çalıştıkları öğretim kademesine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	247,309	12	20,609	1,217	,270
Gruplar İçi	5011,532	296	16,931		
Toplam	5258,841	308			

$p < .05$

Tablo 14’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarının branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuca göre farklı branştaki öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark [$p = .270$] olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel otonomiye dair algılarının, branş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	99,694	2	49,847	3,482	,032
Gruplar İçi	4380,481	306	14,315		
Toplam	4480,175	308			

$p < .05$

Tablo 15’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algılarının akademik eğitim durumları değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark [$p=.032$] olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan sonra hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığını belirlenmiştir. Elde edilen sonuç 0.974 değeri varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında akademik eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre lisansüstü ve önlisans mezunu olan öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 16

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları

		<i>Ortalama farkı</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
Lisansüstü	Lisans	1,34163	,78150	,201
	Önlisans	2,43248*	,93204	,026
Lisans	Lisansüstü	-1,34163	,78150	,201
	Önlisans	1,09085	,61503	,180
Önlisans	Lisansüstü	-2,43208*	,93204	,026
	Lisans	-1,09085	,61503	,180

$p < .05$

Tablo 17

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesine Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

	η	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
1.Kademe	158	23,21	3,424	-2,250	307	,025
2.Kademe	151	24,18	4,136	-2,241		

$p < .05$

Tablo 17’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algılarının çalıştıkları öğretim kademesi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar T-testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre [$p=.025$] öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	346,503	12	28,879	2,068	,019
Gruplar İçi	4133,632	296	13,965		
Toplam	4480,175	308			

$p < .05$

Tablo 18’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı bir fark [$p=.011$] olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan sonra hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığını belirlenmiştir. Elde edilen 0,021 değeri varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin program otonomisine ilişkin algıları, branş değişkenine göre incelendiğinde branşı sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği olan bireyler arasında [$p=.005$] ve branşı matematik öğretmenliği ile beden eğitimi öğretmenliği olan bireyler arasında [$p=.047$] anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Analiz Sonuçları

		<i>Ortalama farkı</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>p</i>
Sınıf	Beden E.	-6,26754*	1,55543	,005
Beden E.	Sınıf	6,26754*	1,55543	,005
Matematik	Beden E.	-5,78788*	1,72112	,047
Beden E.	Matematik	5,78788*	1,72112	,047

$p < .05$

Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 20, 21, 22, 23, Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi’nin A, B, C, D bölümündeki sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini göstermektedir. Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren çeşitli sebepler vardır. Size göre aşağıda listelenen sebeplerin önem derecesi nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri sunulmuştur.

Tablo 20
Hesap Verebilirlik Anketinin A Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Önemli		Oldukça Önemli		Çok Önemli Değil		Önemsiz		Fikrim Yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bütçeden milli eğitime ayrılan payın doğru kullanıldığının gösterilmesi	209	60,1	96	27,6	8	2,3	6	1,7	-	-
2. Kamuoyunun eğitim kurumlarına güvenini sağlamak ve bu güveni devam ettirmek	210	60,3	106	30,5	13	3,7	1	,3	-	-
3. Öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek	191	54,9	128	36,8	10	2,9	3	,9	-	-
4. Okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak	197	56,6	124	35,6	10	2,9	1	,3	-	-
5. Milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi	129	37,1	149	42,8	39	11,2	9	2,6	-	-
6. Öğretmenlerin mesleki davranışlarının belli bir standartta olmasını sağlamak	169	48,6	127	36,5	26	7,5	8	2,3	-	-

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92,2’si “okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak” sebebinin hesap verebilir olmada çok önemli veya oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunu takip eden sebep ise % 91,7 ile “öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek”tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini en az hesap verebilir hissettikleri sebep ise % 79,9 ile “milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi”dir.

Tablo 21
Hesap Verebilirlik Anketinin B Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Yüksek		Oldukça Yüksek		Oldukça Düşük		Çok Düşük		Fikrim Yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretimin kalitesi	106	30,5	184	52,9	24	6,9	6	1,7	-	-
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi	103	29,6	204	58,6	18	5,2	-	-	-	-
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz	114	32,8	196	56,3	14	4	2	,6	-	-
4. Velilerle işbirliği yapma	105	30,2	168	48,3	46	13,2	11	3,2	-	-
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi	74	21,3	140	40,2	86	24,7	20	5,7	-	-
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma	160	46	154	44,3	12	3,4	2	,6	-	-

Tablo 21, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “*Verilen her bir konuda kendinizi ne kadar hesap verebilir hissettiğinizi işaretleyiniz*” sorusuna verdikleri cevapların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90,3’ü kendilerini “*öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma*” konusunda çok yüksek veya oldukça yüksek hesap verebilir hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunu takip eden konu ise % 89,1 ile “*öğrenci beklentilerine cevap verebilme becerisi*”dir. Araştırmaya katılan öğretmenler “*öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi*” konusunda en düşük yüzdeye (% 61,5) sahiptirler.

Tablo 22
Hesap Verebilirlik Anketinin C Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Daha Fazla		Daha Az		Şimdikiyle Aynı	
	f	%	f	%	f	%
1. Öğretimin kalitesi	276	79,3	22	6,3	24	6,9
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi	251	72,1	36	10,3	33	9,5
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz	235	67,5	28	8	58	16,7
4. Velilerle işbirliği yapma	230	66,1	39	11,2	51	14,7
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi	234	67,2	46	13,2	41	11,8
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma	216	62,1	32	9,2	72	20,7

Tablo 22, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “*Hesap verebilirliğiniz ile ilgili gelecekte yapılması muhtemel düzenlemelerde aşağıda listelenen konulara şimdiki duruma kıyasla ne kadar önem verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 79,3’ü “*öğretimin kalitesi*” konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu hemen takip konu ise % 72,1 ile “*mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi*”dir.

Tablo 23*Hesap Verebilirlik Anketinin D Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları*

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Performans yönetimi, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntemdir.	72	20,7	115	33	89	25,6	31	8,9	15	4,3
2. Okulun kendini değerlendirmesi okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araçtır.	80	23	176	50,6	49	14,1	16	4,6	3	,9
3. Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları vardır.	116	33,3	157	45,1	39	11,2	8	2,3	3	,9
4. Topluma hesap verilebilmesi için öğretim dışarıdan da denetlenmelidir.	42	12,1	77	22,1	84	24,1	81	23,3	36	10,3
5. Öğretmenler, velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkânâna sahip değildir.	44	12,6	66	19	72	20,7	105	30,2	37	10,6

Tablo 23, öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Anketinin D bölümüne verdikleri cevapların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içermektedir. Tablo 4.16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,7’si performans yönetiminin, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntem olduğu görüşüne katılırken, % 13,2’si katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 73,6’sı, okulun kendini değerlendirmesinin okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araç olduğu görüşüne katılırken, % 5,5’i katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 78,4’ü,

öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları olduğu görüşüne katılırken, % 3,2'si katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 34,2'si, topluma hesap verilebilmesi için öğretim dışarıdan da denetlenmesi gerektiği görüşüne katılırken, % 33,6'sı bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 31,6'sı, velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip olmadığı görüşüne katılırken, % 40,8'i ise bu görüşe katılmamaktadır.

Yetki Devri ve Öğretmen Otonomisine Dair Algılar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 24

Yetki Devri, Genel Otonomi, Program Otonomisi İlişkin Algılar Arasındaki Korelasyon Matrisi

Alt Boyutlar	1	2	3
1-Yetki	-		
2-Program Otonomisi	,184**	-	
3-Genel Otonomi	,087	,177**	-

Tablo 24'de öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi, program otonomisine ilişkin algıları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen Pearson korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen yetki devri ve program otonomisi arasında [$r=,184$], genel otonomi ve program otonomisi arasında [$r=,177$] anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretmen yetki devri ölçeğine verdikleri cevapların Tek Örneklem t-Testine göre ortalaması 37,57 olmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Mete (2004), tarafından yapılan benzer bir çalışmada, *karar alma* alt boyutunda yöneticilerin okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, okullarda yöneticilerin takım çalışmalarını desteklemediği, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı verilmediği

sonucu çıkmıştır. İki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Araç (2009)'ın çalışmasında ise aynı alt boyutta sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmeye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından karar alma süreçlerine katılımın yüksek olduğu yönünde görüşler bildirildiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen otonomisi ölçeğine verdikleri cevapların Tek Örneklem t- Testine göre ortalaması, genel otonomi alt boyutu için 42,35; program otonomisi alt boyutu için 23,68 olmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, program otonomilerinin ve genel otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçları program otonomisi ve genel otonomi açısından kıyasladığımız zaman öğretmenlerin program otonomilerinin, genel otonomiye göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğretmenler sınıf ikliminde konu seçme, hedef belirleme gibi konularda; yöntem teknik seçimi, zaman yönetimi gibi konulara göre daha az söz sahibidirler. Mevcut eğitim sistemine baktığımız zaman ise sabit bir programın öğretilmesinin bu farklılığın ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler öğretilcek konuların seçimi, hedeflerin belirlenmesi, becerilerin seçimi gibi işler hususunda sorumluluk almak istemeyebilirler. Çünkü bu işlemler öğretmene daha fazla iş yükü vermektedir. Öğretmenlerin özellikle otonom olmak istedikleri şeyler onlara sorumluluk vermeyecek sadece sınıftaki yaşam alanını organize edebilecekleri işlemlerdir. Babadağ (2001) otonomiyi, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, özgür, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamakta, bir meslek üyesinin birey ve meslek mensubu olarak karar verme, kararlarını uygulamaya geçirmede özgürlüğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Otonomi, bireye yaptığı iş üzerinde söz hakkı vermektedir. Bu sayede öğretmen öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek davranabilir ve sınıf iklimi içerisinde kontrolü elinde bulundurarak gerçek bir rehber olarak davranır. Fidan (2007)'nın çalışmasının *örgüt içi özerklik* alt boyutunda yöneticiler, alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemede öğretmenlere büyük ölçüde özgürlük tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu algıların ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan öğretmenler arasında farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın sebebinin, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha fazla disiplinden sorumlu

olmalarından kaynaklandığını söylenebilir. Ayrıca birinci kademe öğretmenlerinin, öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri sebebiyle sınıf ikliminde daha somut ve etkinliklere dayalı faaliyetler yapmaları da bu farkı meydana getirmiş olabilir. Pearson ve Hall (1993) tarafından yapılan aynı araştırmada, aynı demografik değişkende ise ilköğretim birinci kademe ile ilköğretim ikinci kademe ve lise öğretmenleri arasında bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılması düşünülen düzenlemelerde verilen konulara ne kadar önem verilmesini belirtmelerine yönelik soruya verdikleri cevapların sonuçlarına göre, öğretmenler “*öğretimin kalitesi*” ve “*mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi*” konusunda daha yüksek frekansa sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli olanın öğretimin niteliği ve verimliliği olduğunu ve gelecekte bu konu üzerinde daha fazla hesap verebilirlik uygulanması gerektiğini belirtmektedirler. Türk eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamalarını incelediğimiz zaman, denetçilerin daha çok kağıt üzerindeki işlerin yapımı ve kırtasiyeciliğe dayalı bir politika izlediklerini görmekteyiz. Bunun ne kadar işe yarar olduğu, hesap verebilirliğin eğitimdeki amacının ne olması gerektiği sorgulanması gereken başka bir konudur. Bu sebeple Türkiye eğitim sisteminde işlevsel bir hesap verebilirlik politikası geliştirilmesi hususu tartışılmalıdır. Acar (2001), hesap verebilirliğin bireylerin faaliyetlerini izlemek için bir dizi araç ve mekanizmalar sağlamak kadar program veya projelerle ilgili gelişmeleri ve performansını değerlendirmek için politikaları ve süreci belirleyerek uygulamak bakımından da önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Hoy ve Miskel (2010) uygulanan hesap verebilirlik programlarından kaynaklanan güçlüklerle baş edebilmede eğitimcilerin, okullarının performans sonuçlarını geliştirmek için, çeşitli çalışmalar yaptığını belirtmişlerdir. Bazı okulların yoğun ve uzun süreli mesleki gelişim modellerini uyguladığı, bazı okulların ise hırslı ve birçok okul bileşenini değiştirmeyi amaçlayan kapsamlı okul reform modellerini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan hesap verebilirlik sistemlerinin amacı yüksek performansın sağlanmasıdır. Fakat araştırma sonuçlarında Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarının farklı işlevlerinin olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,7’si performans yönetiminin, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntem olduğu görüşüne katılırken, %13,2’si katılmamaktadır. Performans yönetimi,

çalışanlara, kendisinden ne beklendiğini, hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini bununla birlikte mevcut durumunu, gelişim ve eğitim ihtiyacının belirlenmesini, üstleriyle daha nitelikli bir iletişim kurmasını sağlama yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Yönetici açısından ise çalışanına daha yapıcı ve daha yansız geri bildirimler vermesini, daha etkin rehberlik etmesini, mesleki gelişimlerini daha rasyonel planlamasını; örgüt boyutunda da örgütün hedeflerinin işgören hedefleriyle bütünleşmesini sağlama gibi önemli işlemlere sahiptir (Helvacı, 2002). Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, performans yönetimi ile sorumluluklarının bilincinde olduklarını ve bunun da hesap verebilirlik uygulamalarını ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Hesap verebilirlik uygulamalarının temel amacı, eğitimde verimi ve kaliteyi arttırmaktır. Performans yönetimi de eğitim paydaşlarının, sorumluluklarının farkına vararak, işbirliği içerisinde çalışarak, okul ikliminde başarının artmasına katkıda bulunmalarını sağlar. Bu sebeple araştırma sonuçlarından da elde edilen verilere göre performans yönetiminin hesap verebilirlik uygulamaları ile yakından bağlantısı olduğunu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,2 si topluma hesap verilebilmesi için öğretimin dışarıdan da denetlenmesi gerektiği görüşüne katılırken, % 33,6'sı bu görüşe katılmamaktadır. Türk Eğitim Sistemini incelediğimiz zaman okullardaki denetim yöneticiler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ilköğretim müfettişlerince ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen müfettişlerce yapılmaktadır. Fakat bu denetim özellikle kırtasiyeciliğe dayalı olarak yapılmaktadır. Öğretmenlerin böyle bir hesap verebilirlik uygulaması ile denetlenmelerinin, dışarıdan denetim konusunda böyle bir sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Bu sebeple öncelikle işlevi yüksek bir hesap verebilirlik modelinin uygulamaya konması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,6'sı velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip olmadığı görüşüne katılırken, % 40,8'i ise bu görüşe katılmamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların farklılığını okulların örgüt yapısından ve velilerden kaynakladığını söylenebilir. Türk eğitim sisteminde e-sisteme geçiş öğrenci durumu konusunda şeffaflığı ve açıklığı sağlamıştır. Böylece velilerin öğrenci durumu hakkında bilgi alması ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Fakat velilerin e-sistem hakkında bilgi sahibi olmaması, teknolojiye uzak olmaları ve maddi imkânların yetersizliği bu sistemden yararlanabilmeyi zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenlerin yetki devri ve program otonomisine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre yetkilendirilme ve program otonomisi birbirini pozitif yönde etkilemektedir. Yetki öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğretilcek konuların seçimi, sınıf öğrenmelerinin belirlenmesi gibi konularda söz sahibi olurlar. Bu durumun, yetkilendirmenin ders içi faaliyetlere özerklik kazandırmasından kaynaklandığını söylenebilir. Öğretmenlerin genel otonomi ve program otonomisine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan ilişki analizi sonucunda genel otonominin program otonomisini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Genel otonomi öğretmenin sınıf iklimindeki özerkliği iken, program otonomisi öğretmenin içeriğe dair olan özerkliğidir. Bu iki kavramı ele aldığımız zaman genel otonomi program otonomisini de kapsadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yetkilendirilme, otonomi ve hesap verebilirlik konusunda bilinçli oldukları gözlenmiş ve bu kavramlar üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Yetkilendirmenin program otonomisi ile ilişkisi olduğu araştırma analizleriyle saptanmıştır. Bu sebeple hem eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğini sağlamak, hem de öğretmenlerin iş tatminini arttırmak için onların bu olgulardan faydalanmaları gerekmektedir. Yetkilendirmenin ve otonominin doğru kullanıldığını tespit etmek ve bu faaliyetleri denetlemek için ise eğitim öğretimde hesap verebilirliğin sağlanması gerekmektedir. Burada önemli olan hesap verebilirliğin neyi kontrol ettiğiidir. Ayrıca öğretmenlerin hesap verebilirlik olgusunu bir korku unsuru olarak değil, mesleki yeterliliklerini ve kişisel niteliklerini geliştirici bir etken olarak görmesi için çalışılmalıdır. Aytürk (2003) görev, yetki ve sorumluluğun bütün örgütlerde yönetimsel bir bütün olduğunu, yetki kullanımının hesap verme yani sorumluluğu doğurduğunu belirtmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin ellerinde yetkilerinin ve sistem içerisinde otonomilerinin olmaması, işlemlerin monoton bir şekilde sürmesine sebep olduğu söylenebilir. Yetki ve otonomi açısından güçlendirilmiş olan bir öğretmen daha yaratıcı olabilir. Hesap verebilirliğin eğitimde doğru uygulanması ile de yetki ve otonominin kötüye kullanılmaması ve denetimi sağlanır. Unutmamız gereken şey sürecin sadece öğrenciye değil, öğretmene de

dönük olması, öğretmenin de yaptığı işten tatminini sağlaması gerektiğidir. Araştırma sonuçları ışığında uygulamaya ve ileriye dönük araştırmalara yönelik öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

- Öğretmenlerin yetki ve otonomiye sahip olduğu, hesap verebilirliğin doğru olarak kullanıldığı modeller uygulamaya konabilir.
- Türk Eğitim Sistemine uygun olan ve eğitim faaliyetlerinde verimi arttıracak hesap verebilirlik uygulamalarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler mesleki gelişimlerinin devamlılığı için desteklenebilir ve lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.
- Hesap verebilirlik uygulamaları öncelikle eğitim öğretimin temel amaçlarını denetlemek için kullanılmalıdır.
- Okul ikliminde bir güven ortamı oluşturulup paydaşlar arasında daha sıkı işbirliği sağlanmalıdır.
- Türk Milli Eğitim Sistemi'nde nasıl bir hesap verebilirlik modelinin uygulanması ile ilgili öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program otonomisi hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik derinlemesine nitel çalışmalar yapılabilir.
- Diğer ülkelerde uygulanan hesap verebilirlik modellerinin Türk eğitim sistemine uygunluğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program ve genel otonomilerine dair algıları arasında neden bir fark olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Acar, M. (2001). *Accountability in public-private partnerships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Aoki, N. (2000). *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. Paper presented at Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.
- Alpugan, O. (1998). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: PER Yayınları.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. International Institute for Educational Planning, Educational Policy Series 1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> (05.02.2010 tarihinde alınmıştır).
- Araç, N. B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytürk, N. (2003). *Yönetim sanatı*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Babadağ, K. (2001). *Meslekleşme ve kadın. I.Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi*, 29 Ekim-2 Kasım, Kongre Kitabı, 35-39.
- Balcı, A. (2003). *Kamu Yönetiminde "Hesap Verebilirlik" Anlayışı*, Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar (Editörler: Asım Balcı, Ahmet Nohutçu, Namık Kemal Öztürk, Bayram Coşkun), Ankara: Seçkin Yayıncılık, 407s., 115-133.
- Benson, P. (2000). *Autonomy as a learners 'and teachers' righ*. London: Longman.
- Berberoğlu, (2003). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim organizasyon (s. 137-151)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z., (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegema: Ankara.
- Corwin, Ronald G. (1974). Models of educational organizations in *review of research in education*. Itaska, IL: S. E. Peacock.
- Farrel, C. M. & Law, J. (1999). Changing Forms Of Accountability In Education? A Case Study Of Leas In Wales. *Public Administration*, 77(2), 293-310.
- Fidan, T. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Firetone W.A. (1993). Why "Professionalizing" teaching is not enough. *Educational Leadership*, 50(6), 6-11.
- Franklin, H. L. (1988). Principal consideration and its relationship to teacher sense of Autonomy. *Dissertation Abstracts International*, 49 (09A), 2466.
- Gonzales, E. & Short, P.M. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 210-216.

Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A., Triplitt, T. (1999). *The journey to teacher empowerment*. ERIC Document Reproduction Service no. ED 434 384.

Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.

Hoy, K. M., Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Edt.) Ankara: Nobel.

Irgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Ankara: Beta.

Kabakçı, E. (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyotropik/otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 273-282.

Leithwood, K. (2005). *Educational Accountability: Issues and Alternatives*. Saskatchewan School Boards Association, Research Report.

Mete, Y. A. (2003). *İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.

Mete, Y. A. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale*. Unpublished master's thesis, University of West Florida

Mucuk, İ. (1997). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Özdemir, S., Bülbül, M., Acar, M. (2009, 14-16 Mayıs). *Accountability and performance problems of education systems and services in Turkey*. 17. NISPAcee Yıllık Konferansında sunuldu, Budva, Montenegro.

Pearson, L. C., Hall, B. C., (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, 172-177.

Perie, M., Park, J.& Klau, K. (2007). Key Elements for Educational Accountability Models. *Council of Chief State School Officers*, Washington.

Piehota, L. (1995). *Empowering elementary school teachers through awareness and training*. Unpublished doctoral thesis, Nova University.

Sacks, S. R., & Eisenstein, H. (1976). *Feminism and psychological autonomy: A study in decision making*. Paper presented at the 84. Annual Meeting of the American Psychological Association, September 3-7, Washington DC.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.

Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.

Smith, R.C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman.

- Wells, R., G. (1993). *Yetki devri. (V. Üner, Çev.)* İstanbul: Rota Yayınları.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişim El Kitabı*. TESEV Yayınları, İstanbul.
- UNDP, Governance for sustainable human development A UNDP policy document Glossary of key terms. <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm> (11.01.2010 tarihinde alınmıştır).

İletişim:

Selahattin TURAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

26480 Meşelik, Eskişehir

E-posta: sturan@ogu.edu.tr