

## Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri\*

Ayşen BAKİOĞLU\*\*

Esin SALDUZ\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısı hakkında kimin hesap vermesi gerektiğini, kime hesap verdiklerini, hangi konuda ve neden hesap verdiklerini, hesap verebilirlikleri gereği neler yaptıklarını ve eğitimde hesap verebilirlik sistemine dair ne düşündüklerini incelemektir. Araştırmada İstanbul iline bağlı Avcılar, Esenyurt, Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 500 öğretmen tarafından işaretlenmiş anket formları üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğrencinin Akademik Başarısı Hakkında Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Değerlendirmeleri Anketi'dir. Anket 18 soru ve öğretmenlerin görüşlerini yazabileceği açık uçlu bir sorudan oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: Öğretmenler genel olarak kendilerini hesap verebilir olarak görmektedirler, hesap verebilirlik sisteminin onları motive edeceği ve mesleki gelişimlerini sağlayacağını ifade etmektedirler. Öğretmenler; öğrenci başarısından öncelikli olarak öğrencilerin sonra kendilerinin hesap verebilir olması gerektiğini, öğrenci başarısızlıklarından ise önce öğrencilerin sonra velilerin hesap verebilir olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin neredeyse tamamı kendilerini vicdani duyarlılık gereği hesap verebilir hissetmektedir. Öğretmenler ilk sırada sınıf içindeki performansına, ikinci sırada merkezi sınav sonuçlarına göre kendilerinin hesap verebilir olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler hesap verebilirlikleri gereği kendilerini değerlendirmek için ilk önce uyguladıkları öğretim yöntemlerinin etkililiğini ikinci olarak önceden belirledikleri hedefe ulaşma düzeylerini dikkate almaktadır. Öğrencilerin başarısının artması için ilk sırada öğretim yöntem ve kaynaklarını farklılaştırdıklarını ikinci olarak erişilecek hedefler ve standartlar belirlediklerini ifade etmişlerdir. Fırsat eşitliği sağlama adına öğrencilerin derse aktif ve eşit katılımını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini önce vicdanlarına sonra öğrencilerine karşı sorumlu hissetmekte ve vicdanlarının ve öğrencilerinin onlara karşı sorgulayıcı olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, denetmenlere ve velilere karşı öğrenci başarısına dair raporlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle okul yönetimine karşı ödev proje vb. puanlama kriterleri, öğrencilere karşı ise sınav sonuçları ve başarısız oldukları konulara ilişkin raporlama yaptıklarını

\* Bu makale; Esin Salduz'un M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTPE Anabilim dalında Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

\*\* Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abakioğlu@marmara.edu.tr

\*\*\* Uzm., Borusan Asım Kocabıyık Teknik ve Meslek And. Lisesi, esinsalduz@gmail.com

ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ödül ve ceza için öğrenci başarısını etkileyen başka faktörlerin izole edildikten sonra kendilerinin değerlendirilmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Eğitimde hesap verebilirlik, öğretmenin hesap verebilirliği

## **Teachers' self-assessment of accountability in terms of student achievement**

### **Abstract**

The purpose of this study is to explore secondary school teachers' opinions on to whom they should be accountable, why and for what practices they should be accountable. Apart from that, the study investigates the type of activities that they are engaged in and their opinions on the accountability system in education. The sample of the study consists of 500 secondary school teachers who work in state schools located in the boroughs of Istanbul, namely Avcılar, Esenyurt, Beylikdüzü and Büyükçekmece. The study utilizes Teachers' Self-Assessment of Student Academic Achievement Accountability Survey. The survey is composed of 18 items and open-ended questions which are administered in written form. The findings of the study indicate the following: teachers generally hold themselves accountable and point out that a system of accountability would motivate them and contribute to their professional development. Teachers express that firstly students and subsequently teachers must be held accountable for academic success while showing that firstly students and subsequently parents must be held accountable for academic failures. Approximately all of the teachers believe that their inner conscience holds them accountable. Teachers indicate that initially they should be held accountable based upon performance in the class and subsequently according to central exam results. Firstly, teachers take into account the efficiency of the teaching methods and subsequently the achievement of the goals depicted earlier for self-assessment in accordance with the practices of accountability. They state that while their foremost priority lies in utilizing different teaching methods and resources to improve student achievement, they indicate that the second priority lies in determining goals and standards. They point out that they provide opportunities for active and equal participation in the class. Teachers believe that primarily their inner conscience holds them accountable while secondly, they hold themselves accountable to students. Apart from that, they state that their students take an interrogative approach towards teachers. The majority of the teachers state that they have not submitted reports based upon student achievement to supervisors and parents. Teachers indicate that they report to school administration about assignments, project rubric criteria etc while reporting to students about exam results and the inadequate performance in specific content areas. Teachers believe that they need to be assessed only after controlling several other factors that have an impact on student achievement in terms of rewards and punishment.

**Keywords:** Accountability in education, accountability of teachers

### **Giriş**

21. yüzyılda yönetim anlayışı artık tek bir kavramla açıklanamamaktadır. Eskiden süreçleri yönetme ve kurallara uygunluk ve işleri sevk ve idare etmek olan kamu yönetim anlayışı hedef ve öncelikleri belirleme, bunların başarılması için planlar yapma, insan kaynaklarını geliştirme, bu

kaynakları etkin kullanma ve performansı değerlendirme ve yapılan ya da yapılmayan işlerden sorumluluk alma gibi dinamik bir yapıya kavuşmuştur (Batal, 2010). Kamu yönetimindeki bu yeni anlayış literatüre yönetim olarak geçmiştir ve kamu kaynaklarının kullanımında görevlilerin ve yetkililerin kaynakları etkili, ekonomik ve hukuka uygun olarak kullanmaları, kötüye kullanımda önlem almaları ve bunların muhasebeleştirilmesi ve raporlaması tanımlanmıştır. Yeni yönetim anlayışı ile alanyazın yeni bir kavram olan “hesap verebilirlik” ile tanışmıştır. Hesap verebilirlik, birinin kendisine bırakılmış sorumluluklarını yerine getirmesi zorunluluğudur. Kişiler diğer kişilere raporlama yaparak hesap vermektedirler. Hesap verebilirlik, sorumlulukların tespit edilmesi ve ölçülebilir hedefler belirlenmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi için nelere ihtiyaç duyduğunun planlanması, işlerin yapılması ve gelişmesinin izlenmesi, sonuçların raporlanması, sonuçların değerlendirilmeye tabi tutularak geri bildirim sağlanması aşamalarından oluşur (Bilgin, 2011, s. 2). Hesap verebilirlikte hesap soran ve hesap veren arasında kuralların, yükümlülüklerin belli olduğu, hesap soranın her zaman soru sorabildiği, hesap verenin de cevap verebilir olduğu bir yapı söz konusudur (Boven, 2007).

Eğitimde hesap verebilirlik ise kamu yönetiminden uyarlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde hesap verme, gösterilen başarı ve performans sayesinde, bu performanstan okul bölgesini ve öğretmenleri sorumlu tutma ve buna göre öğretimin gelişeceği ve öğrencilerin eğitimden beklentilerinin artacağı öngörüsüne dayanmaktadır (Güçlü ve Kılınç, 2011, s. 2114). Eğitimde hesap verebilirlik kavramı, eğitim politikaları uygulamaları içerisinde bir taahhütler sistemidir. Sistem, öğrencilerin öğrenme ortamlarında iyi öğrenmeler elde edeceğine inanır ve bunu arttırmayı sağlar, olumsuz durum ve kötü uygulamaları engellemeyi ve bu kötü uygulamaları tespit ve düzeltme için çalışmalarının o kurumca yapılmasına yönelik faaliyetleri gerçekleştirmeleri üzerine kurulmuştur (Bakioğlu, Hesapçioğlu ve Baltacı, 2001, s. 149).

Hesap verebilirlik alanyazında kimin, kime, neden ve hangi konuda hesap vereceğini sorguladığı dört sorudan yola çıkmaktadır. Eğitimde hesap verebilirlik için de aynı sorular çerçevesinde değerlendirildiğinde kimin kime hesap vereceği boyutunda eğitimin paydaşları olan siyasi yetkililer, eğitim denetmenleri, okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler düşünülebilir. Neden hesap verileceği boyutunda da yasa ve yönetmeliklere uygunluk, meslektaş örgütleri standartlarına uygunluk, şeffaflık, raporlama gereksinimleri, başarıya dair standartlara uygunluk gibi unsurlar yer almaktadır. Hangi konuda hesap verileceği ise, belirlenen tüm standartlar ve hedeflere ulaşma durumu ve sonuçları olarak değerlendirilmektedir.

Eğitimde hesap verebilirlik ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1995 yılındaki Üçüncü Matematik ve Fen Çalışması (TIMMS) sonucu başarının düşük olmasından dolayı yeni bir reforma gidilmesi ile ortaya çıkmıştır. 2001 yılında No Child Left Behind (NCLB) yasası hazırlanmış; 3. ve 8. sınıflar arasında yıllık olarak, lisede ise en az bir kez öğrencilerin test edilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Yasa standartlara dayalı ve test sonuçlarına göre okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin hesap vermesini zorunlu kılmıştır. Burada standartlar; öğrenciden ne beklediğinin detaylı olarak belirlenmesidir. Standartların sonuçlarına göre öğrencilerin ne bilmesi ve yapabilmesi gerektiği belirlenerek öğrenci başarısını ölçmede kullanılır. Ayrıca standartların, öğrenciler öğretmenler ve yöneticilere içeriği seçmede uygun ve tutarlı öğretim

yöntemleri ve stratejileri geliştirmede rehberlik sağladığı ve tüm bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmede yardımcı olduğu düşünülmektedir. Yasanın en önemli ayağı; dezavantajlı öğrencilerin başarı sağlaması için alınan önlemlerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 287). Çünkü öğrencilerin yüksek standartlara erişmesi ancak fırsat eşitliği ile sağlanır ve hesap verebilirlik sistemi de bunu sağlamanın temel bileşenidir. Okullar ve öğretmenlerin aldığı önlemler ile eşit fırsatlar bütün öğrencilere öğrenmeleri için yol sağlamalıdır. Bu doğrultuda; eğitimde sosyal adalet ile eğitimde hesap verebilirlik arasında bir ilişki ortaya çıkmaktadır (Jones, 2004, s. 586). Standartlara erişimi ölçmek için ise test sonuçları dikkate alınmaktadır. Eğitimde hesap verebilirliğin üç ayağı vardır. Bunlar; standartlar, değerlendirmeler ve sonuçlardır (Sirotnik, 2004; akt. Kantos, 2010, s. 47). Standartlar oluşturulur, değerlendirmeler yapılır, sonuçlar açıklanır (Anderson, 2005). Alanyazında standartlara dayalı, test odaklı, sonuç odaklı hesap verebilirlik olarak anılan eğitimde hesap verebilirlik; Corney ve Loeb'e (2001) göre öğrencileri akademik sınıflara ayırmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, gelişimlerini izlemek, yeni standartlar ve programlar belirlemek, öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkiyi geliştirmek ve programlara müdahalenin gerekli olup olmadığını belirlemeye dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 289). Sonuç odaklı hesap verebilirlik sistemi ile gelen değerlendirmelerle yönetici ve öğretmen; istihdamı, ödüllendirme, okula kaynak tahsisi, öğrencilerin gidecekleri okul seviyesine karar vermek için kullanır. Öğrencilerin ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri de sonuç odaklı hesap verebilirlik sisteminin beklentilerindedir. Böylece belirlenen standartlar, öğretim araç gereçleri, stratejiler ve değerlendirmeler birbiri ile bağlantılı olarak öğrencilerin öğrenme imkânlarını, akademik başarısını üst düzeye çıkaracaktır (Anderson, 2005, s. 9).

Eğitim paydaşlarından olan aileler ve politika yapıcılar, okulda öncelikli olarak neyin öğretildiği, ne kadar öğretildiği ve ne kadar paraya mal olduğu ile ilgilenir. Eğitimin içeriği ve niteliği konusundaki tartışmalar da ayrıca başarıya ilişkin standartlara ne düzeyde ulaşıldığı ve test sonuçlarının düzeyi üzerine odaklanmıştır (Schlechty'den akt. Kantos, 2010, s. 7). Bu doğrultuda da eğitimde hesap verebilirlik sisteminin amaçları şu şekilde gelişmiştir: Hesap verebilirlik sistemi okula odaklanır, öğrenci performansına odaklanır, devletçe koyulmuş standartlarla ilgili olarak performansı bildirir, güvenilir bir değerlendirme sistemi sağlar, okul performansına ilişkin sonuçlara göre ödüllendirme veya okula ve öğretmene yaptırıma yol açar (Gong, 2002).

Eğitimde hesap verebilirlik, Anderson'un (2005) da belirttiği gibi, standartlara uygunluk ve sonuçlarla beraber, kanunlara ve yönetmeliklere uygunluk ve profesyonel normlara uygunluk olarak da incelenmektedir. Eğitimcilerin bürokrasiye karşı sorumlu olduğu yasal zorunluluklar ve meslek örgütlerinin belirlediği standartlar ve öğretmenlerin birbirlerine hesap verdiği profesyonel normlara uygunluk, öğrencilerin ne öğrenecekleri, nasıl öğrenecekleri de sonuç odaklı hesap verebilirlik sisteminin beklentilerindedir (Anderson, 2005, s. 9).

Okullar öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak gelişmesi, öğretmenin öğretmesi, öğrencinin öğrenmesi, fırsatlara erişimde eşitlik ve sürekli gelişim konularında sorumlu ve hesap verebilir olmalıdır (Jones, 2004, s. 585). Eğitim, girdilerden çok çıktılara doğru kaymıştır.

Dolayısıyla bu araştırmada sonuçlara dair hesap verebilirlik çerçevesinde öğretmenlerin hesap verebilirlikleri incelenmektedir. Zira öğretmenler, sınıftaki öğretimin kalitesini belirledikleri ve öğrencinin öğrenmesinde en önemli faktör oldukları için önemlidirler ve yaptıklarına veya yapmadıklarına dair hesap verebilir olmaları gerekmektedir (Ballard ve Bates, 2008, s. 560). Araştırmanın amacı, öğrenci başarısından sorumlu en önemli unsur olan öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı üzerinden kendi değerlendirmeleriyle incelemektir. Araştırmada öğretmenlerden, öğrenci başarısına ilişkin kimin, kime, neden ve hangi konuda hesap vermesi gerektiğini değerlendirmeleri alt amaçlar olarak incelenmiş; öğretmenlerin hesap verebilirlikleri gereği yaptıkları ve eğitimde hesap verebilirlik sistemini nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003, s. 77). Araştırmada genel tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket tekniği kullanılmıştır.

### **Evren örneklem**

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Avcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 500 öğretmen oluşturmuştur.

### **Veri toplama aracı**

Alanyazın tarandıktan sonra araştırmacılar tarafından beş soru hazırlanarak 11 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucundan ortaya çıkan fikirler, araştırmacıların mesleki gözlemleri ve alanyazın taraması ile 74 soruluk Likert türü bir anket oluşturulmuş ve 35 öğretmene konuya uygunluk, dil vb. kriterlere göre test ettirilmiştir. Hazırlanan bu anket standartlara uygunluk ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci başarısı, öğrencilere eşit bir ortam sağlama, öğretmenlerin sorumlulukları, mesleki yetkinlik, ödül ve yaptırım, raporlama başlıkları altında gruplandırılmış ve her bir madde için yorumlarını yazabilecekleri bir bölüm oluşturulmuştur. Bu anketten araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olmayan, tekrar edilen maddeler atılmıştır ve uzman görüşü alınarak 18 sorudan oluşan bir anket yapılandırılmıştır. Nihai ankette var olan soruların seçenekleri önceki ankette soru olarak yer alan yargılardan ve araştırmacının öğretmen yorumu ve literatür taraması ile zenginleştirilmiştir. Oluşan yeni anket rasgele seçilen 15 lise öğretmenine uygulanarak soruların geçerliliği test edilmiş ve uygun görülmüştür. Öğretmenlere ankette yer alan seçeneklerin tamamını işaretleyebilmeleri izni verilmiştir. Dolayısıyla anket sorularının birden fazla cevabı olabilmektedir. Ayrıca anket oluşturulurken nicel çoğunluk ile birlikte nitel verilere de önem verilmiş ve açık uçlu bir soru eklenmiştir. Anket e-ortamda ve bizzat okullara gidilerek iki yöntemle uygulanmıştır.

### Verilerin çözümlenmesi

Toplanan anketler araştırmacı tarafından amacına uygun olarak bilgisayara yüklenmiş ve paket program SPSS 16.0 versiyonundan yararlanılarak veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulguların yorumlanması ile öneriler geliştirilmiştir. Amaçlara uygun olarak yüzde frekans değerleri alınmış ve yorumlanmıştır. Cinsiyet ve kıdem gruplarına göre, araştırma soruları ile aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını sınamak için bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Açık uçlu soruya verilen cevapların yorumlanması araştırmacılar tarafından 10 kategori altında gruplandırılarak yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda erişilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıklarına dair kimlerin hesap vermesi gerektiğine dair düşüncelerini içeren frekans, yüzde ve yığılmalı yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Başarısızlıklarından Kimin Hesap Verebilir Olması Gerektiğinin Değerlendirilmesi Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Gruplar	f		% <sub>geç</sub>		% <sub>sonuç</sub>	
	Başarı	Başarısızlık	Başarı	Başarısızlık	Başarı	Başarısızlık
Öğrencinin kendisi	467	454	93,2	90,8	21,3	21,1
Öğretmenler	427	399	85,2	79,8	19,5	18,5
Veliler	419	418	83,6	83,6	19,1	19,4
Okul yönetimi	313	300	62,4	60	14,3	13,9
Eğitim denetmenleri	155	160	30,6	32	7,1	7,4
Bakanlık, il ve ilçe düzeyindeki yönetim	264	270	52,6	54	12	12,5
STK'ları, medya ve eğitim sendikaları	115	119	22,8	23,8	5,2	5,5
Hiçbiri	4	3	0,4	0,6	0,2	0,1
Diğer	30	30	7,6	7	1,4	1,4
Toplam	2194	2153	-	-	100	100

Öğretmenler, öğrencilerin başarıları ve başarısızlıklarına dair hesap vermesi gereken kişi olarak ilk önce öğrencileri görmektedirler. Öğrencilerden sonra ikinci sırada başarıya dair sorgulamada kendilerinin hesap vereceğini ifade eden öğretmenler, başarısızlık ile ilgili olarak velileri kendilerinden daha önce sorumlu görmektedirler. Okul yönetimi ve Bakanlık düzeyindeki yönetimin daha sonra hesap verebilir olması gerektiğini düşünen öğretmenler, eğitim denetmenlerini ve STK, medya ve eğitim sendikaları gibi dış paydaşları düşük bir oranda

sorumlu tutmaktadırlar. “Diğer” seçeneğine görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin arkadaş çevresinin, internet ve sosyal medyanın ve tüm toplumdaki yapının etkilediğini aktarmışlardır. Açık uçlu olarak sorulan bu kısımda başarısızlığa dair en az sorumlunun kendisi olduğunu ifade eden öğretmenler vardır.

Öğretmenlere öğrencilerin akademik başarısı hakkında kendilerini yükümlü hissettikleri ve onlara karşı sorgulayıcı olan kişilerin kimler olduğuna dair frekans, yüzde ve yığılmalı yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğrencilerin Akademik Başarısı Hakkında Öğretmenlerin Kendilerini Yükümlü Hissettiği ve Onlara Karşı Sorgulayıcı Olan Kişilere Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Gruplar	f		% <sub>geç</sub>		% <sub>sonuç</sub>	
	Yükümlü	Sorgulayan	Yükümlü hissedilen	Sorgulayan	Yükümlü hissedilen	Sorgulayan
Kendi vicdanıma	453	379	91,1	76,4	37,2	29,6
Öğrencilerime	381	256	76,7	51,6	31,3	20
Velilerime	158	151	31,6	30,4	13	11,8
Okul müdürüme	60	175	12,1	35,3	4,9	13,7
Okuldaki meslektaşlarıma	51	46	10,3	9,3	4,2	3,6
Bakanlık, il ve ilçe düzeyindeki yönetim	50	111	10,1	22,4	4,1	8,7
Eğitim denetmenlerine	38	119	7,6	24	3,1	9,3
STK’lar, medya ve eğitim sendikalarına	18	23	3,6	4,6	1,5	1,8
Hiçbiri	2	16	0,4	3,2	0,2	1,2
Diğer	8	6	2	1,4	0,7	0,5
Toplam	1219	1282	-	-	100	100

Öğretmenler ilk sırada kendilerini vicdanlarına karşı yükümlü hissetmekte ve kendilerini sorgulayan tarafın da yine vicdanları olduğunu düşünmektedirler. İkinci sırada öğrencilerine karşı kendilerini yükümlü hisseden öğretmenler öğrencilerin kendilerine karşı sorgulayıcı olduğunu ifade etmektedir. Kendilerini velilerine karşı yükümlü hisseden öğretmenlere, veliler de aynı oranda sorgulayıcıdır. Öğretmenler, okul yönetiminin, eğitim denetmenlerinin, Bakanlığın kendilerine karşı sorgulayıcı oldukları kadar onlara karşı aynı oranda kendilerini yükümlü görmemişlerdir. “Diğer” bölümüne açık uçlu olarak görüş belirten öğretmenler, eğitim

sistemini eleştirmekte, öğretmenin planlamada hiçbir aşamada söz hakkının olmaması sonucu kendilerini hiç kimseye dair yükümlü hissetmediklerini ve hesap vermek zorunda olmadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlere öğrencinin başarısına dair hesap vermelerinin nedenine dair soru yöneltildiğinde neredeyse tamamı vicdani duyarlılık gereği olduğunu ifade etmektedirler. Vicdani duyarlılığı düşük bir oranda olsa da mesleki zorunluluk takip etmektedir. Hesap verebilirliğin bir sonucu olan raporlama kısmına dair öğretmenlerin sadece %10'u bu konuda kendilerini zorunlu hissetmektedir. Ayrıca açık uçlu olarak düşüncesini belirten öğretmenler öğrencinin konuyu kalıcı bir şekilde kavraması ve görevlerini tam olarak yerine getirme duygusu açısından sorumlu hissettiklerini söylemişlerdir. Bunun yanında sorumluluk hissetmeyen ve başarıya erişim sorumluluğunun öğrencide olduğunu belirten öğretmenler de mevcuttur.

Öğrencinin akademik başarısı hakkında kendilerini yükümlü olarak gördükleri kriterlere dair öğretmenler en fazla sınıf içindeki performansı dikkate almaktadırlar. Bunu merkezi sınav sonuçları ve okul içindeki sınav sonuçları takip etmektedir. Diğer bölümüne açık uçlu olarak görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin hayata hazır olması, eğitilmiş bireyler olması, yeteneklerinin keşfedilmesi, öğrencinin meslek sahibi olması gibi konularda kendilerini yükümlü gördüklerini ifade ederken, yönetim veli ve diğer kurumlara bağlı sorumluluklarla değişebilecek başarı için bir yükümlülük duymadıklarını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere öğrencinin akademik başarısı ile ilgili, kendilerinin hesap verebilirlik durumunu değerlendirmeleri için neleri dikkate alarak bir öz değerlendirme yaptıkları sorulduğunda ilk olarak sınıfta uyguladıkları öğretim yöntemlerinin etkililiğini, ikinci olarak sınıf için önceden belirlediği hedefe ulaşma düzeyini, üçüncü olarak öğrencilerin önceki yıllara oranla başarılarındaki değişim durumunu ve merkezi sınavlardaki başarı durumunu dikkate almaktadırlar. Öğrencinin beklentilerine erişim düzeyine göre kendini bir nebze değerlendiren öğretmenler; velilerin, okul yönetiminin, denetmenlerin ve üst yönetimin beklentilerine erişimi dikkate almamaktadırlar. Açık uçlu olarak diğer bölümüne düşüncelerini belirten öğretmenler öğrencilerin ahlak ve davranış gelişimine göre kendilerini değerlendirdiklerini ifade ederken, öğrencilerin öğrendikleri kazanımları yaşantılarına aktarması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere, öğrencilerin akademik başarısı hakkında hangi konuda hesap verdiklerini değerlendirmek için e-okul sistemi dışında denetmenlere, okul yönetimine, velilere ve öğrencilere yaptıkları raporlamalar sorulmuştur. Her öğrencinin ünite sonunda edindiği kazanımlar, ölçme değerlendirme sonucu öğrencinin başarısız olduğu konular, öğrencinin geriye dönük sınavları, proje vb. puanlama kriterleri ve herhangi bir rapor sunmama seçenekleri sunulmuş ve çoklu seçim yapabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin birçoğunun denetmenlere ve velilere herhangi bir rapor sunmadığı bulgular arasındadır. Okul yönetimine ise, öncelikle ödev, proje vb. puanlama kriterlerini bildiren öğretmenler ikinci olarak ölçme değerlendirme sonucu öğrencinin başarısız olduğu konuları raporlamaktadırlar. Denetmenler ve velilere oranla okul yönetimine daha fazla raporun hazırlanması bilincinde olan öğretmenler üçte bir oranda herhangi bir rapor sunmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere yönelik ise ölçme değerlendirme sonucu başarısız



olunan konular ve puanlama kriterleri hususunda yazılı bildirim hazırladıklarını ifade eden öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar yüksektir ancak üçte bir oranındaki öğretmen herhangi bir rapor sunmadığını aktarmıştır.

Açık uçlu olarak görüşlerini belirten öğretmenler, aslında denetmenlere raporlamanın yapılmasının gerektiğini ancak okullarında ders denetimi için denetmenlerin gelmediğini ifade ederek yasal zorunluluktan dolayı yapılan raporlamanın da kendileri için bir anlam ifade etmediğini belirtmişlerdir. Okul yönetimine ise zümre toplantı tutanaklarını, sınav sonuçları analizlerini, başarıyı arttırmaya dair düşüncelerini, rehberlik çalışmalarını sunduklarını aktarmışlardır. Velilerin kendilerinden ihtiyaç haline gelerek sözlü bildirim aldıklarını ifade eden öğretmenler öğrenci notlarını sözlü olarak ifade ederek devam devamsızlık ve genel başarı durumu hakkında velilere aktarım yapmaktadır. Öğrenciler ile de raporlama dışında başarısızlık nedenlerini paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sorusu her ne kadar MEB öğrenci bilişim sistemleri olan e-okul raporlamaları dışında hazırladıkları raporlamaları sorsa da öğretmenler e-okul sistemini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere öğrencilerin akademik başarısı hakkında sorumlulukları ve yükümlülükleri gereği öğrenci başarısını arttırmak için neler yaptıkları sorulduğunda; ilk sırada öğretim yöntemleri, eğitim uygulamaları, kaynak kitaplar konusunda farklı çalışmalar, ikinci sırada dönemlik ve senelik erişeceği hedefler belirlediklerini, üçüncü sırada ise ödevler, performans görevleri ve projeleri düzenli takip ettiklerini ve dördüncü sırada sınav sonunda başarısız oldukları konuları tekrar ettiklerini ve beşinci sırada sınıftaki öğretim sırasında öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak yüksek performans gösteren veya başarısı düşük olan öğrenciler için öğretmenlerin aldıkları önlemler anket sonuçlarına göre düşük çıkmıştır. Açık uçlu olarak görüş belirten öğretmenler istekli veya başarısız öğrenciler için ekstra önlem alabileceklerini ancak uygulamada bunu gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, hesap verebilirliğin tüm dezavantajlı öğrenciler dahil eşit düzeyde öğrenciye fırsat sağlama konusunda neler yaptıklarına dair yöneltilen soruya ilişkin, öğrencilere eşit eğitim ortamı yaratmak için ilk olarak her öğrencinin derse aktif ve eşit katılımını sağladıklarını, ikinci olarak öğrenme yöntemlerini öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre farklılaştırdıklarını, üçüncü olarak sosyo-ekonomik farklılıkların sınıftaki öğretimi etkilemediği öğrenme ortamları yarattıklarını ifade etmektedirler. Açık uçlu olarak diğer seçeneğine görüş bildiren öğretmenler özel eğitim gerektiren öğrencilerin farklı sınıflarda olması gerektiğini belirtirken öğrencileri sınıftaki eşitlik ve adalet sağlanması konusunda bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere, Türk eğitim sisteminin öğrencinin akademik başarısı üzerinden hesap verebilir olup olmadıklarına dair yöneltilen soruya öğretmenlerin yarısı hesap verebilir olduğunu düşündüğü şeklinde cevap vermiştir. Örneklemin kalan yarısında da kararsız öğretmenler ile hesap verebilir olmadığını düşünen öğretmenler mevcuttur.

Öğretmenlerin olası hesap verebilirlik sistemini tanımlamaları için kendilerine sağlayacağı fayda ile ilgili görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğrencilerin Akademik Başarısını Kapsayan Bir Hesap Verebilirlik Sisteminin Öğretmenlere Sağlayacağı Yararların Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Gruplar	f	% <sub>geç</sub>	% <sub>sonuç</sub>
Öğrencinin akademik başarısını arttırmada beni motive eder.	319	64,6%	21,0%
Mesleki gelişimime katkı sağlar.	265	53,7%	17,4%
Öğrenme çıktılarına bakarak öğrenciye öğretmediğim eksik bilgileri ortaya çıkarır.	235	47,6%	15,5%
Öğretim yöntemleri konusunda eksikliklerimi ortaya çıkarır.	213	43,3%	14,0%
Öğrencinin akademik başarısına ait her veriyi şeffaf bir şekilde raporlamamı sağlar.	197	40,0%	13,0%
Öğrencinin akademik başarı durumuna bakılarak benim başarımlarım ortaya konur.	160	32,5%	10,5%
Yaptıklarımın ödül veya ceza ile karşılık bulduğu bir sistem olur.	100	20,3%	6,6%
Diğer	31	7,5%	2,0%
Toplam	1520	309,6%	100,0%

Öğretmenlerin birçoğu doğru temelleri atılmış, objektif, saydam ve işler bir hesap verebilirlik sisteminin kendilerini öğrencinin akademik başarısının artmasında motive edeceğine inanmaktadır ve bunun mesleki gelişimlerini arttıracaklarını ifade edenler izlemektedir. Öğretmenlerin yarısı hesap verebilirlik açısından ortaya çıkan sonuçlara göre eğitim öğretim sürecinde eksik kaldığı yanları görebileceğinin farkındadır. Ancak öğretmenler bu sistemin ödül veya cezayla karşılık bulacağı noktasına güvenememiş ve düşük düzeyde tercih etmişlerdir. Açık uçlu olarak “diğer” seçeneğine görüş bildiren öğretmenler, öğrencinin başarısı üzerinden öğretmenin başarısının ölçülemeyeceği bunun öğretmene zarar vereceği böyle bir sistemin “ekstra angaryalar” getireceğini ifade etmişlerdir. Hesap verebilirlik sistemine sıcak bakan öğretmenler ise sistemin öğrenci başarısını arttıracakları görüşündedir.

Öğrencilerin akademik başarısı hakkında genel olarak kendi hesap verebilirlikleri konusunda büyük bir çoğunlukla öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörlerin izole edildikten sonra kendilerinin değerlendirilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin yarısı öğrencinin başarısının kendi meslekleri gereği olduğunu ve ödüle gerek olmadığını ifade etmektedir. Ancak öğretmenler ödüle, motivasyon artırıcı olarak da bakmaktadırlar. Öğrencinin başarısızlığında kendilerini başarısız olarak gören öğretmenlerin ve öğrenci başarısızsa öğretmene yaptırım uygulanmasını kabul eden ve bu hesap verebilirlik sisteminin öğretmenin eksikliklerini ortaya çıkaracağını düşünen öğretmenlerin sayısı çok azdır. Açık uçlu olarak diğer seçeneğine görüş bildiren öğretmenler başarısızlığın öğrenciye ait olduğunu, öğretmen için buradan yola çıkan değerlendirmeler ve yaptırımların yanlış olduğunu ifade etmişlerdir.

## Tartışma

Öğretmenlere, öğrencilerin akademik başarıları hakkında kimin hesap verebilir olması gerektiği sorulduğunda öncelikle öğrencilerin sonra kendilerinin ve ardından velilerin hesap vermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin başarısızlıkları ile ilgili de önce öğrencilerin sonra velilerin ardından üçüncü sırada kendilerinin hesap verebilir olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin başarıya dair ikinci, başarısızlığa dair de üçüncü sırada kendilerini değerlendirmeleri hesap verebilirliği kısmen içselleştirdiklerini göstermektedir ve başarısızlığın nedeni olarak kendilerini görmedikleri gözlemlenmektedir. Ballard ve Bates'in (2008) bulgularında öğretmen görüşlerine göre, diğer paydaşların da sorumluluğu yüksektir ancak en büyük sorumluluk öğrencidedir. Kantos'un (2010) bulgusunda ise öğretmen görüşlerine göre öğretmen ve yönetici arasında sorumluluk öğretmendedir.

Öğretmenlere kime hesap verdikleri sorulduğunda, öncelikle ve büyük oranda vicdanlarına sonra öğrenci ve veliye hesap verdikleri, sonrasında da okul yönetimi, eğitim denetmenleri, bakanlık ve STK, medya vb. kuruluşları dikkate aldıkları görülmektedir. Öğretmenlere kimin kendilerine karşı sorgulayıcı olduğu sorulduğunda yine ilk sırayı vicdanları ikinci sırayı öğrencileri almaktadır. Okul yönetimine karşı daha az hesap verdikleri görülen öğretmenler okul yönetiminin daha fazla sorgulayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, okul müdürlüğünün kendilerinden hesap sorduğu yani başarı veya başarısızlığa dair cevap istediği, raporlama yapması gerektiğini bildirdiği ancak öğretmenlerin bunu bir hesap verebilirlik sisteminde görmediği ortaya çıkmaktadır. Kantos (2010) araştırmasında, öğretmenlerin öncelikle okul yönetimine, veli ve öğrencilere daha sonra da meslektaşlara hesap vermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Sakıcı'nın (2011) araştırmasına göre, öğretmenlerin değerlendirmeleri öz değerlendirme olarak istediklerini sonra onları müdürler, zümre öğretmenlerinin en son sırada ise veliler ve denetmenlerin değerlendirmelerini istemektedir. Eğitim denetmenlerinin son sıralarda yer alması, ders denetiminin okul müdürlerine verilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlere neden hesap verebilecekleri sorulduğunda tamamı vicdani duyarlılık gereği olduğunu ifade etmiştir. Düşük bir oranda öğretmen de eğitim-öğretim uygulamalarında şeffaflık ve mesleki yasal zorunluluk olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Kantos (2010)'un öğrencinin başarıları alt boyutunda neden hesap verilmeli sorusuna aldığı cevaplarda, ilk sırada mesleki etik yer alırken ikinci sırada duyarlılık, üçüncü sırada yasal zorunluluklar ve dördüncü sırada saydamlık gereği öğretmenlerin hesap verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler duyarlılık gibi değerleri ilk hesap verebilirlik değeri olarak görürken, yasal zorunluluk ve raporlamayı son sıralarda dikkate almaktadırlar. Özen'in (2011) yaptığı çalışmada her öğrencinin ders içindeki kazanımları, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak ve başarıya veya başarısızlığa dair her sonucu belgeleme gerekliliği maddeleri çoğunlukla benimsenerek uygulanmaktadır. Burada da benzer bir sonuçla öğretmenler hesap verebilme nedeni olan raporlama işlerini daha az dikkate almaktadırlar.

Öğretmenlere hesap vermede yükümlü oldukları kriter sorulduğunda ilk sırada sınıf içindeki performans ikinci sırada merkezi sınav sonuçları üçüncü sırada okuldaki sınav sonuçları

olarak görüş bildirmişlerdir. Okula devam, başarısızlıktan dolayı öğrenim hakkının bitmesi ve okul terklerini çok düşük düzeyde dikkate almışlardır. Kantos (2010) araştırmasında nasıl hesap verilmeli alt boyutu ile öğretmenlerin ilk sırada öğrenci davranış gelişimi, ikinci sırada bölge ve okul test sonuçlarını sonuncu sırada öğrenci disiplin ve terk durumlarını dikkate aldıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler kendilerini değerlendirmek için ise, sınıf içindeki uygulamaların etkililiğini, sınıf için belirledikleri hedeflere ulaşma düzeyini, önceki yıllara oranla başarı oranındaki artışı dikkate almaktadırlar. Ancak okul yönetimi, veli ve öğrenci beklentilerine ulaşma düzeyine göre kendilerini değerlendirmemektedir. Özen (2011) önceki yıllara oranla başarıdaki değişimi dikkate almak maddesine yakın düzeyde öğretmenlerin her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak öz değerlendirme yapmak bulgusunu ortaya koymuştur. Yine öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarı durumuna benzer oranda her öğrencinin ülke çapındaki sınavlarda elde ettiği sonuçları izleme seçeneği öne çıkmıştır. Koçak (2011) ise öğretim kalitesi oranında, mesleki bilgi ve becerilerin gelişiminde, öğrenci beklentilerine cevap verme becerisi, velilerle iş birliği yapma, öğrencilere adil davranma gibi konularda öğretmenlerin yüksek oranda hesap verebilir olduklarını bulmuştur.

Öğretmenlere hesap verebilirlikleri gereği hangi konuda rapor verdikleri sorulduğunda, araştırmaya katılanların yarısının denetmenlere hiç rapor sunmadığı görülmüştür. Araştırmanın genelinde öğretmenlerin denetmenlere karşı kendilerini hesap verebilir hissetmedikleri gözlemlenmektedir. Okul müdürlüğüne karşı da öğretmenlerin üçte biri herhangi bir rapor sunmadığını, e-okuldaki raporlama kısmının yeterli olduğunu aktarmışlardır. Buna rağmen en çok ödev ve proje vb. puanlama kriterleri ve öğrencilerin başarısız olduğu konularda okul müdürlüğüne yazılı paylaşımlarda bulunma seçenekleri öne çıkmıştır. Öğretmenlerin velilere dair raporlama düzeyi de düşüktür ve en çok öğrencinin başarısızlığı aktarılmaktadır. Koçak (2011) öğrencilerin gelişimleri ile ilgili velilere haber vermek bulgusunu da araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı önemli görmektedir. Öğretmenler başarısız oldukları konular başta olmak üzere dış paydaş olarak en çok öğrencilere karşı rapor hazırlamışlardır. Özen'in (2011) araştırmasında da değerlendirme ile ilgili eksik veya yanlış konu, alan veya cevabı yazılı olarak öğrenciye bildirmek maddesine öğretmenler çoğunlukla benimsemekte ve uymaktadır. Özen'in (2011) araştırmasında sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz yapmak maddesini öğretmenler tamamen benimsiyorlarken çoğunlukla uygulamaktadırlar. Buradan yola çıktığında öğretmenlerin raporlama işlemini sürekli uygulamadıkları görülmektedir. E-okul sisteminde önceki ve şimdiki yıllara ait not ortalamaları, derslere göre yıllık başarı durumları, yıllık not çizelgeleri, geçmiş ve şimdiki dönemler için öğrenci davranışlarına ait değerlendirme çizelgeleri, geçmiş ve şimdiki yıllara ait sınıf başarı durumu, yıl sonu başarı puanları, öğretmene ait öğrenci başarı grafikleri, gözlem ve yöneltme formu, merkezi sınav sonuçları listeleri mevcuttur. Öğretmenler tüm raporlama işleminin nicel verilerle e-okul sistemini yeterli olarak görmekte rapor hazırlamaya sıcak bakmamaktadırlar; ancak e-okuldaki veriler daha çok nicel verilerdir. Raporlama ve durumu açıklama ise başlı başına öğrenciyi ve öğrenim sürecini analiz etme, nedenlerini araştırıp sonuçları ortaya koyma ve önerilerde bulunma bunu sayısal olarak karşılaştırma ve sonrası için hedefler koyma işlemidir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin merkezi sınav sonuçlarını çok fazla dikkate almadıkları görülmüştür. Ancak alanyazında hesap verebilirlik test sonuçlarına göre öğretmene dair değerlendirilmelerde bulunmak, öğrenciler için standartlar geliştirmek ve performansını artırıcı önlemler almak olarak yer almaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 289).

Öğretmenlere, sınıf ortamında fırsat eşitliğini sağlamak için neler yaptıkları sorulduğunda öğrencilerin her derse aktif ve eşit katılımı sağladığı ve öğrenme farklılıklarına göre yöntemlerini değiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Özen'in (2011) araştırmasındaki bireysel farklılıkları gözetmek ve ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine göre düzenlemek maddeleri de öğretmenler tarafından çoğunlukla benimsenip uygulanmaktadır.

Öğretmenler genel olarak hesap verebilir olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler öncelikle bu sistemin kendilerini motive edeceğini, mesleki gelişimlerini sağlayacağını ifade etmektedirler. Koçak (2011) araştırmasında öğretim kalitesinde, mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi, öğrenci beklentilerine cevap verme becerisi, velilerle iş birliği yapma, öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma gibi konularda öğretmenlerin hesap verebilirlik sistemi çerçevesinde büyük oranda düzeltmeye gidilmesini belirttiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenler, ödül ve yaptırımlarla ilgili öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörlerin izole edilmesinden sonra kendilerinin değerlendirilmesini istemektedirler. Yapılan görüşmelerde, bu faktörlerin öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, velilerin öğrenciye ilgisi, politikalar vb. kaynaklı kendilerinden bağımsız gelişen durumları kastetmektedirler. Öğretmenlerin çoğu ödüllere olumlu bakmaktadırlar ancak öğrencinin başarısı kötü ise kendini başarısız gören ve buna ilişkin ceza almanın normal olduğunu düşünen öğretmen sayısı çok azdır. Tonbul (2002) araştırmasında, Türk eğitim sisteminde ödül uygulamalarının etkililik düzeyinin az olduğunu ifade ederken öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme sistemini öğretmenlerin çoğunun benimsediğini, ödüllendirilecek öğretmenin seçiminde öğretim becerileri ölçütlerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Koçak (2011) araştırmasında, öğretmenlerin daha çok psiko-sosyal araçlarla motive olduğunu ifade etmiştir. Şenufuk (2004) araştırmasında da maddi ödüllerin oldukça güdüleyici olduğunu ancak öğretmenlerin resmi ödüller değil de diğer özendirici ödül türlerini tercih ettikleri ortaya konmuştur. Ancak araştırmamızın sonuçlarında öğrencinin başarısının öğretmenin işi olduğu ve ödüle ihtiyaç duyulmadığı seçeneği öğretmen tarafından orta düzeyde ilgi görmüştür. Keskin (2010) de araştırmamız sonuçlarına benzer nitelikte, öğretmenlere yönelik ödül kriterlerinin açık olmadığını ve öğretmenlerin M.E.B.'nin şeffaf ve adil bir ödüllendirme sisteminin olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Araştırma sorularının tamamı için kıdem değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık aranmış, sorular ile kıdem değişkeni grupları arasında anlamlı farklılık bulunan bulgulara dair tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler; kendilerini velilere karşı çok az yükümlü hissetmekte, sınıf içindeki performansı daha fazla dikkate almaktadırlar. Velilerin beklentilerini hiç önemli bulmamaktadırlar. Bakioğlu'na (1996) göre; kariyerine yeni giriş yapmış öğretmenlerin mesleklerine dair sorumluluklardan kaçması bu sonucu doğrular niteliktedir. 0-5 yıl arasında

kıdemi olan öğretmenlerin de sürekli farklı kariyer arayışında olmaları ve öğretmenlik mesleğini çok ciddiye almamaları veli beklentilerini pek önemsemeyeceklerini göstermektedir. Bu durum da araştırma ile paralellik göstermektedir. Başarısı düşük sınavı yeniden tekrarlama oranları çok azdır. Bu gruptaki öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirmeyi yalnızca yönetsel gerekleri yerine getirmek için yaparlar ve sınırlı teknikler kullanırlar (Bakioğlu, 1996). Öğretmenler, öğrenci başarısızlığını kendi başarısızlıkları olarak görmemektedirler. Bu durum için göreve yeni başlayan öğretmenlerin, ideallerine göre bir okul ve öğrenci yapısı bulamamalarından dolayı sorumluluğu üstlenmedikleri düşünülebilir (Bakioğlu, 1996).

6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler; şeffaflık gereği kendilerini daha fazla sorumlu hissetmektedirler. Farklı öğrenme ortamları, eğitim teknolojilerine erişim, araç-gereç laboratuvar kullanımında eşit erişim hakkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu'nun (1996) da aktardığı gibi bu gruptaki öğretmenler okula daha bağlıdır ve öğrenme fırsatları yarattıklarını düşünmektedir.

11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler; öğrenci başarılarından en fazla okul yönetimini; öğrenci başarısızlıklarından en fazla bakanlık/il/ilçe yönetimi sorumlu ve hesap verebilir görmektedirler. Bu gruptaki öğretmenler, müfredat üzerinde kendi etkilerini görmek ve müfredatı geliştirmek istedikleri zaman kurumdaki engelleri aşmak zorunda kalmaktadırlar. Kurumsal engeller gerilim yaratabilmekte veya öğretmenin gelişimini zorlaştırabilmektedir. Bu tür bir aktivizm yeni sorumlulukları getirmektedir ve öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerini arttırmaktadır (Bakioğlu, 1996). Bu gruptaki öğretmenler meslektaşlarının ve velilerin kendilerine karşı daha fazla sorgulayıcı olduklarını ifade etmekte; farklı öğretim yöntemleri geliştirmekte ve sınıf yönetimi konusunda uzman olmak için çalışmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler, sınıf içindeki performansı yükümlü oldukları konular arasında en fazla dikkate alanlardır. 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin de bu konuda uzman olup yeni ve bireyselleşmiş uygulamalar denemesi, araştırma sonucundaki gibi, sınıf içindeki performansı önemsediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul yönetimine ölçme değerlendirme sonucu öğrencinin başarısız olduğu konular doğrultusunda daha fazla rapor hazırlamaktadır. Bu gruptaki öğretmenler farklı öğrenme ortamları, eğitim teknolojilerine erişim, araç-gereç laboratuvar kullanımında eşit erişim hakkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu'na (1996) göre de, bu gruptaki öğretmenler kendi tekniklerini belirleyebilmek için farklı öğretim materyalleri vasıtasıyla deney yapan gruptur. Bunun dışında öğretmenler, öğrenci başarısızlığını kendi başarısızlıkları olarak görmektedirler ve öğrencilerine karşı kendilerini daha fazla yükümlü hissetmektedirler. Bu gruptaki öğretmenlerin sınıf içindeki sorumluluğu, öğretim modeli seçiminde öğretim hedefleri, öğrencinin öğrenme tarzı, içeriğin kapsanması olduğu kadar öğrencilerin ilgilerinin de göz önüne alınması yüksek seviyededir. Bu durumda da öğretmenlerin öğrencilerine karşı kendilerini sorumlu olarak görmesi araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, şeffaflık gereği kendilerini daha fazla sorumlu hissetmektedirler. Öğretmenlerin dönemlik ve senelik erişecekleri hedefler ve standartlar belirleme oranı diğer öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir. Bakioğlu'na (1996) göre, kendine özgü müfredat değiştirmek ve değerlendirme tekniklerini öğrenci farklılıkları ve hedefler

doğrultusunda geliştirip uygulama rahatlığı söz konusudur. Bu doğrultuda ölçme sonuçlarında hedef belirleme noktası araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için velilerin beklentileri çok önemlidir ve şimdiki durum ile kıyaslama yaparlar. Bakioğlu'na (1996) göre, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, sınıf içindeki öğretimde uzmanlık, kendi yeterlilik ve seçimlerini yansıtmaya, diğer öğretmenlere yardımcı olma, sınıf içinde ve dışında lider olma gibi özellikleri barındırmaktadırlar. Yine bu gruptaki öğretmenler hesap verebilirlik sisteminin mesleki gelişime katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin başarısızlıklarını kendi başarısızlıkları olarak görmektedirler.

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Türk Eğitim Sistemine uygun bir hesap verebilirlik sistemi tanımlanıp, öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci boyutuna kadar detaylandırılmalı, modeller tasarlanarak mevzuat ile desteklenmeli ve aşamalı olarak faaliyete geçirilmelidir.

- Hesap verebilirlik, hem yönetim hem öğretmen açısından sadece yasal olarak veya vicdani olarak değil, profesyonel yani öğretmenin ve yöneticilerin meslektaşlarına hesap verdiği bir sistem olarak tasarlanmalıdır.

- Öğretmenlerin profesyonel olarak hazırlanmış ve başarıyı etkileyecek diğer dinamiklerden arınmış standartlara göre hesap verebilirliği sağlanmalı ve mutlaka cevap verebilirliği ödül veya yaptırım ile sonuçlanmalıdır. Ancak hesap verebilirlik sürecinin her aşamasında rehberlik yer almalıdır.

- Öğretmene ödül sistemi, ödüllendirmede güvenilirlik, şeffaflık, fırsat eşitliği çerçevesinde verilmelidir. Öğretmenin bireysel becerileri özverisi ön plana çıkarılmalı, eğitimde sürekli gelişmeyi desteklemesine yardımcı olacak nitelikte olmalı, başarılarına dair motivasyonlarını arttırarak öğrenci başarısı ve okul gelişimine de katkı sağlayacak yönde olmalıdır.

- Öğretmenler özellikle eğitim denetmenlerini velilere hesap verebilir kişiler olarak görmemektedir. Eğitim denetmenlerinin ders denetimi ve rehberliği sürekli ve düzenli olmasa da öğretmenin öğrenci başarısına dair sorumluluğunu ve etkisini yapılanların raporlanması sorumluluğunu azaltmaz. Eğitim denetmeni ve velilerin taleplerine bırakılmadan sistem içerisinde öğretmenin bu raporlamayı yapması sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin değerlendirilmesinde eğitim denetmenlerinin rolü az ise okul yöneticilerin rolü arttırılmalı ya da okulları öğretmenleri ve yöneticileri denetleyen bağımsız kurumlar olmalıdır.

- Sadece öğretmenin ya da yöneticinin hesap vermesi değil, öğrenci başarısına dair öğrenciler ve velilerin de hesap verdiği ve cevap verebilir olduğu bir sistem ve uygulama geliştirilmelidir.

- Sınavlar, öğretmenler, dolaylı olarak yöneticiler için bir hesap verebilirlik unsuru olmalıdır ancak merkezi sınavlar tek ve geneldir. Ayrıca her öğretmenin, her branşın, üstelik her konunun

yer aldığı sınavlardır. Bunun yerine daha küçük ölçekte ve belirli zaman dilimlerinde yapılan sınavlar tercih edilebilir.

- Öğretmen ve okul için kurulacak bir hesap verebilirlik sisteminde, veli ve öğrencilerin beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmeme durumunu nicel verilerle destekleyici şekilde dikkate alınmalıdır.

- Eğitim sendikaları, ideolojik tutumlarını bir kenara bırakarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak AR-GE çalışmalarına gitmeli, yayınlar hazırlamalı, öğretmenlere eğitim vermeli, öğretmenlerin özlük hakları yanında yetki ve sorumluluklarını içerecek standartlar belirlemeli, bölgesel veya ulusal bazda standartlar belirlemeli ve öğretmenler bu çerçevede sendikalara bu standartlara uyma konusunda hesap vermelidir.



## Kaynaklar

- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. *International academy of education*, [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/anderson\\_web.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/anderson_web.pdf) adresinden 17 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bakıoğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*
- Bakıoğlu, A., Hesapçioğlu, M., & Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 143-160.
- Ballard, K., & Bates, A. (2008). Making a connection between student achievement, teacher accountability, and quality classroom instruction. *Qualitative Report*, 13(4), 560-580
- Batal, S. (2010). Yeni kamu yönetiminde yönetim kavramı ve Türkiye'de yerel yönetim alanındaki uygulama örnekleri, *Mevzuat Dergisi*
- Bilgin, K.U. (2011). Kamuda ölçülebilir denetime hazırlık: performans yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, 83
- Boven, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Güçlü, N., & Kılınç, A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2109-2122.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. 7. Baskı (Çev: Alpay, A.), Ankara: Nobel.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: an alternative to high stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 584-590
- Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Keskin, A. (2010). *Ödüllendirmenin ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri ve yöneticileri güdüleme düzeyi (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algularının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şenufuk, Y. (2004). *Resmi ödüllerle diğer özendiricilerin öğretmenleri güdülemesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tonbul, Y. (2002). *İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine dönük ödüllendirme uygulamalarının etkililiği ve öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımı önerisi (İzmir örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

