

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
YETKİ DEVRİ, OTONOMİ ve HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE İLİŞKİN
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

EMEL KOÇAK

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Emel KOÇAK tarafından hazırlanan ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi’ başlıklı bu çalışma, 17/01/2011 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU _____

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN _____

Üye: Prof. Dr. Bahaddin ACAT _____

Üye: Yard. Doç. Asım ARI _____

Üye: Yard. Doç. Pınar GİRMEN _____

Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma evrenini, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan otonomi ölçeği; iki boyuttan, hesap verebilirlik anketi; dört bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirlik algıları ölçülmüş, yetki devri ve otonomiye dair algıları farklı değişkenlere göre incelenmiş, yetki devri ve otonomi algıları arasında bir ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. 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. Lisans üstü 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 “öğretimin 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 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 kelimeler: Yetki devri, otonomi, hesap verebilirlik.

ABSTRACT

This study aims to investigate empowerment, autonomy and accountability perceptions of teachers who work in elementary schools. Data were collected from 348 primary school teachers who work in Afyonkarahisar. The autonomy scale has two subdimensions, where the accountability survey has four chapters. In this study, teachers' empowerment, autonomy and accountability perceptions were measured, perceptions of empowerment and autonomy were investigated according to different variables and existence of a correlation between empowerment and autonomy perceptions was examined. Results show that teachers have considerably higher empowerment and autonomy perceptions than expected average. Teachers' perception of empowerment and autonomy does not change according to their own education level, the type of school they work or their branch; however, their perception of program autonomy alters according to those variables. Significant differentiations have been detected in perception of program autonomy between teachers who have postgraduate and associate degree, between first and second grade elementary school teachers, between classroom teachers and physical education teachers, between mathematics and physical education teachers.

Teachers feel most accountable in "being fair to students and taking precautions about it" and "fulfilling students' expectations" and they think "quality of education" and "improving professional knowledge and ability" is the most important issue with for the future. There was a statistically significant relationship between empowerment and level of having program autonomy, and between level of having general autonomy and program autonomy. These results show that empowerment and autonomy of teachers should be increased and in order to keep it under control, an effective accountability strategy should be introduced.

Key Words: Empowerment, autonomy, accountability.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yetki.....	7
2.1.1. Yetki ve Güç.....	8
2.1.2. Yetki Türleri.....	9
2.1.2.1. Emir Komuta Yetkisi.	9
2.1.2.2. Kurmay Yetki.....	9
2.1.2.3. Fonksiyonel Yetki.....	10
2.1.3. Yetki Kaynağı İle İlgili Teoriler.....	10
2.1.3.1. Biçimsel Yetki Teorisi.....	10

2.1.3.2. Kabul Teorisi.....	10
2.1.3.3. Bilgisel Yetki Teorisi.....	10
2.1.4. Yetki Devri.....	11
2.1.5. Yetki Devrinin İlkeleri.....	13
2.1.6. Yetki Devretmenin Yararları.....	14
2.1.7. Yetki Devretmenin Sınırları.....	15
2.1.8. Yetki Devrinin Önündeki Örgütsel Engeller..	15
2.1.9. Yetki Devrinin Önündeki İdari Engeller.....	17
2.1.10. Astların Yetki Devralmaktan Kaçınmalarının Nedenleri.....	18
2.1.11. Eğitimde Yetki Devri.....	19
2.1.12. Öğretmen Yetkilendirmesinin Boyutları.....	21
2.1.13. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi.....	23
2.2. Otonomi.....	24
2.3. Hesap Verebilirlik.....	27
2.3.1. Hesap Verebilirlik ve Sorumluluk	31
2.3.2. Hesap Verebilirlik Türleri.....	32
2.3.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik	33
2.3.4. Rand'ın Eğitimde Hesap Verme Modelleri.....	37
2.3.5. 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'	38
2.3.6. Türk Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik.....	42

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği.....	45
3.3.2. Öğretmen Otonomisi Ölçeği.....	47
3.3.3. Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi.....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	49

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Betimsel İstatistikler.....	51
4.2. Öğretmenlerin Yetki Devrine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	52
4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Otonomine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	54
4.4. Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
4.5. Örneklem Grubunun Yetki Devri ve Öğretmen Otonomisine Dair Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	66

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	67
5.2. Öneriler.....	74
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	75
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	76
EK-1 Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği.....	85
EK-2 Öğretmen Otonomisi Ölçeği.....	86
EK-3 Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi.....	87
İzin Belgesi.....	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Rand Eğitimde Hesap Verebilirlik Modellerinin Temel Boyutları.....	38
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	43
Tablo 3.2. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Öğretim Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	44
Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	45
Tablo 3.4. Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yükleri.....	46
Tablo 3.5. Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	47
Tablo 3.6. Öğretmen Otonomisi Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları..	47
Tablo 3.7. Öğretmen Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	48
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Tek Örneklem t-Testi Sonuçlar.....	51
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	52

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları	52
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yetki Devrine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Genel Otonomiye İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Akademik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları	57
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Öğretim Kademesine Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları.....	57

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Program Otonomisine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları	59
Tablo 4.13. Hesap Verebilirlik Anketinin A Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları	60
Tablo 4.14. Hesap Verebilirlik Anketinin B Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları.....	61
Tablo 4.15. Hesap Verebilirlik Anketinin C Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları	62
Tablo 4.16. Hesap Verebilirlik Anketinin D Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları	64
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi, Program Otonomisi İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon Matrisi	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik İlişkilerinin Modeli.....	34
Şekil 2.2. NASDSE Hesap Verebilirlik Modeli.....	35
Şekil 2.3. Eğimsel Hesap Verebilirliğin Kavramsal Çerçevesi.....	36

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öğretmen yetki devri ve otonomisi ile hesap verebilirlik kavramlarına dair temel bilgiler tartışılmakta; araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

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. Bir başka ifadeyle insanın bu dünyaya göz açmasıyla birlikte öğrenme süreci de başlamaktadır. Bu süreç, belli bir yaşa gelince, okul ile desteklenmektedir.

Çocuğun öğrenmesinde en önemli görev, eğitim öğretim sistemlerinin en önemli paydaşları olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen; öğrenme ortamını, kullanacağı yöntem ve tekniklerle şekillendiren sürekli olarak kendisini geliştirip yenileyen bir model insandır. Öğretmen, konumu itibariyle özel bir görev üstlenmektedir. Çünkü öğretmen, bireyin gelişimini bütün yönleriyle etkilemektedir. Altı yaşından itibaren birey, kendisini sosyal bir ortam olan okul ortamında bulmakta ve öğretmenin rehberliğinde bu ortama adapte olmaktadır. Bu sebeple okul, bireyin geleceğe hazırlandığı, toplumda bir yerinin olduğunu fark ettiği, yaşadığı toplumun değerlerini farklı insanlarla bir araya gelerek daha yakından öğrendiği yerdir. Yani okul, bir kültürleme ve kültürlenme aracıdır.

Öğretmen, yaptığı iş sebebiyle stratejik bir görev üstlenmektedir. Yaptığı her davranışın önemini bilmelidir ve buna göre hareket etmelidir. Öğretmen öncelikle bir birey olarak kendini çok iyi yetiştirmelidir. Özellikle öğretmenin kişisel nitelikleri öğrencinin okula ve derse karşı tutumunu etkilemektedir. Bu sebeple öğrencileriyle iyi iletişim kurmalı, onları anlamalı, onlara arkadaşça davranmalı, birey olarak

değerli olduklarını hissettirmelidir. Öğretmenin mesleki yönden de kendisini yetiştirmiş olması gerekmektedir. Öğretmenin sunum yapma özelliği çok iyi gelişmiş olmalıdır. Dilini çok iyi bilmeli ve kullanılmalıdır. Çağının gereklerini takip ederek ihtiyaçlara uygun eğitim öğretim vermelidir. Her öğrencinin kendine özgü ve biricik olduğunu unutmayarak öğretimi bireyselleştirmelidir. Öğretmen sadece öğretim yapmaz, öğretimi eğitimle birleştirerek bireyin bilişsel gelişiminin yanında kişisel gelişimine de katkıda bulunur. Bu durumda öğretmenliği profesyonellik gerektiren bir meslek olarak tanımlayabiliriz.

Eğitimde yetki, okul paydaşlarının yaptıkları görevi en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için onlara verilmiş bir güç olarak ifade edilebilir. Bu durumda öğretmenler, kendi gelişimlerinin sorumluluklarını alırlar, kendi problemlerini çözebilirler ve çeşitli konularda karar verip, değerlendirme yaparak, kurum içerisinde otorite elde ederler. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi eğitim ve öğretimde başarının artırılması açısından önemlidir. Okulda çalışan personelin, birey olarak yapabileceklerini iyi bilmeleri, paydaşlarla iyi iletişim kurabilmeleri ve kendi görevlerinin bilincinde olmaları gerekmektedir. Short ve Rinehart (1992) öğretmen yetkilendirmesinin altı boyutu olduğunu belirtmektedirler. Bunlar:

- Karar verme
- Profesyonel gelişim
- Statü
- Öz yeterlilik
- Otonomi
- Etki

Öğretmenler okulun planlama ve karar verme süreçlerine katıldıkları zaman daha iyi performans göstermektedirler. Okullar içerisinde öğretmenlerin fikirlerine önem verilmesi ve onların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi öğretmen yetkisi için önemlidir (Blase ve Blase, 2001). Çünkü bu gibi durumlarda öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınmaz ve kendilerine güvenerek işlerini daha iyi bir şekilde yaparlar. Yetkileri olan bir öğretmen okuldaki karar verme süreçlerinde söz sahibidir. Ona danışılması, fikirlerinin sorulması, okulla ilgili planlamalarda aktif olarak yer alması

kendisini değerli hissetmesini sağlar. Bu da öğretmenin işini sahiplenmesine ve iş memnuniyetine etki eder ve paydaşlar arasında işbirliği görülür, iletişim artar.

Yeni eğitim öğretim programları bireyin gelişiminde öğretmenin rehber olması gerektiğini vurgularken, bu süreç içerisinde öğretmenin demokratik bir sınıf iklimi yaratması gerektiğini belirtmektedir. Burada döngü öğretmenin özerkliği ile başlamaktadır. Öğretmen otonomisi öğretmenlerin sahip oldukları bir güç olarak ifade edilebilir. Öğretmen otonomisi öğretmenin çeşitli konularda özgür davranmasını sağlar. Böylece öğretmenler kendilerini daha rahat hissederek, öğretim süreçlerini kendileri planlar, sınıfları için uygun olacağını düşündükleri etkinlikleri yaparlar. Otonomi, öğretmenlerin kendilerine güvenini artırır ve işlerinde profesyonel davranmalarını sağlar. Öğretmen sahip olduğu bu güç sayesinde daha yaratıcı davranır, sınırları zorlar, değişime ve gelişime açık davranır. Öğretmen otonomisini ve onun yaratıcılıkla olan ilgisini Eye ve Netzer (1965) şu şekilde ifade etmiştir: “Yönetici, yönlendirme ve kontrol etme üzerinde çok fazla söz sahibi olursa, yaratıcılık sorun olmaya başlar. Eğer öğretmenin işinin karakterinde yaratıcı olmak varsa, bir miktar özgürlük ve otonomi verilmesi gerekir”. Easterbrook (1968) otonom olmayan insanların düşüncelerinde orijinal olmadıklarını ve orijinalliğe az önem verdikleri sonucuna varmıştır. Bu durum öğretmenin belli kalıplardan çıkamamasına ve kendini geliştirmemesine neden olur.

Öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin okul ikliminde doğru bir şekilde kullanılması için ise bunların denetimini sağlayacak bir mekanizma olan hesap verebilirlik uygulaması ortaya çıkmaktadır. Eğitimde hesap verebilirlik; eğitim sistemindeki bütün çalışanların, hedeflerini gerçekleştirebilmek için aldıkları sorumluluklarını ne oranda yerine getirdikleri belirlemeye dönüktür. Eğitimde hesap verebilirliğin temel amacı eğitim öğretim faaliyetlerinin mükemmel şekilde yapılabilmesi ve öğrenci başarısından yüksek verimin alınabilmesidir.

Öğretmenler için hesap verebilirlik, eğitim sisteminin ürettiği ürünlerin niteliğinden sorumlu olmalarını ifade eder. Bu durumda öğretmenler devamlı olarak ürünler, eksikler ve bu eksiklerin giderilmesi konusunda eğitimin diğer paydaşlarına bilgi verecektir. Böylece eksikler ve yanlışlar düzeltilerek iyileşmelere gidilecektir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine ne oranda

katkıda buldukları, eksikleri gidermek için neler yaptıkları hakkında hesap vermektedirler.

Türkiye’ de ilköğretim okullarında yetki devri, otonomi ve hesap verebilirlik uygulamaları tartışma ve incelemeye açık bir husustur. Öğretmenlerin sistem içerisindeki otoriteleri, özerklikleri, yapılan çalışmaların denetlenmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinde önemli bir yer teşkil etmesine rağmen, bu kavramların doğru ve yeterli şekilde uygulanmasında ciddi eksiklikler bulunduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

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.

1.3. Problem Cümlesi

Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliğe ilişkin algıları nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları nedir?
2. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları;
 - a. Akademik derece,
 - b. Öğretim kademesi,
 - c. Alana göre değişmekte midir?
3. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen otonomisine ilişkin algıları nedir?
4. Öğretmenlerin otonomiye ilişkin algıları;
 - a. Akademik derece,
 - b. Öğretim kademesi,
 - c. Alana göre değişmekte midir?
5. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin algıları nedir?
6. Öğretmenlerin yetki devri ve otonomi algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’ de ilköğretim okulları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olup, merkezi bir yönetimle, eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Eğitim öğretim sistemi içerisinde bir hiyerarşi bulunmakta ve okullar atanan müdürler tarafından yönetilmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitapları kullanmakta ve yeni eğitim öğretim yaklaşımlarını uygulamaya yönelik, ders içi faaliyetleri yapmaya teşvik edilmektedirler. Derslerde işlenecek konular bütün illerde aynı olup, ders kitapları yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuştur. Her yıl ortalama olarak iki kez ilköğretim okullarındaki faaliyetlerin kontrolü, il Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli eğitim müfettişlerince denetlenmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri de eğitim öğretim faaliyetlerini denetlemektedirler.

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.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliğe ilişkin algıları belirlenerek, elde edilen sonuçların öğretmenlerin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin verimini arttırmada bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve tesadüfî olarak seçilen 348 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. 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 bir haktır, yetki karar verme ve uygulama hakkıdır. Yetki kullanımı, karar vermeyi ve harekete geçmeyi ya da görevlerin başarılmasını içerir (Alpugan, 1998). 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). Yetkinin üç önemli işlevi vardır:

1. Yetki, kendisi ile beraber sorumluluk da getirir ve hangi yöneticiye verilmişse, o yöneticiyi sorumluluk altına sokmuş olur.
2. Yetki, karar sürecinde uzmanlığa yer verir ve bu uzmanlığı, teknik temelleri yoluyla sağlar.
3. Örgütte koordinasyonu kolaylaştırır ve koordinasyon aracıdır (Bursalıoğlu, 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).

2.1.1. Yetki ve Güç

Yetki ve güç kavramları çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Güç, kabul ettirme, inandırma ve ikna etme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Güç, yönetici davranışının yöneticinin etrafındaki durumları etkilemesi; yetki, yöneticinin belirli davranışlar gösterebilme hakkıdır (Bursalıoğlu, 2000). 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. Güç yetkiyi içeren daha geniş bir kavramdır (Berberoğlu, 2003). Güç, onaylanır bir nitelik kazandığında, yasal olduğunda, yetki olarak tanımlanmaktadır. Yetki, yasal güç anlamına gelmektedir (Aydın, 2000). Berberoğlu (2003) güç ve yetki arasındaki farkları şu şekilde özetlemiştir:

- Yetki, bir görevin yerine getirilmesi ile ilgili bir iştir. Güç ise formel organizasyona bağlı olmayan bir iştir.
- Yetki ve sorumluluk arasında güçlü bir ilişki olmasına rağmen, güç ve sorumluluk arasındaki ilişki o kadar güçlü değildir.
- Yetki, gerçekte devredilebilir ve bir görevin yapılması ile ilgilidir. Güç kişinin özelliklerine bağlı olduğu için kişinin gücünü devretmesi pek mümkün değildir.
- Yetki grup amaçlarına ya da yönetenle yönetilenin formel amaçlarına yönelikken, güç daha çok özel amaçlara dayanır.

2.1.2. Yetki Türleri

Yetki türleri emir-komuta yetkisi, kurmay yetki, fonksiyonel yetki olarak sınıflandırılmaktadır.

2.1.2.1. Emir Komuta Yetkisi

Komuta yetkisi bir yöneticinin bir işin yapılması ya da yapılmaması konusunda astlarına doğrudan emir verebilme ve karşılığında itaat bekleme hakkını ifade eder. Komuta yetkisi bir organizasyondaki ast ve üst ilişkisini ve hiyerarşik yapıyı ortaya koyar. Örgütün planlanan amacına yönlendirilmesinde doğrudan sorumlu olan yöneticilerin işlevleri, komuta yetkisi olarak tanımlanmaktadır (Berberoğlu, 2003). Yönetilenleri doğrudan yönlendirme, komuta etme anlamında kullanılan bu yetkinin yaptırım gücü de bulunmaktadır (Yozgat,1992). Komuta yetkisinin temel kaynağı organizasyon içindeki hiyerarşik pozisyonudur. Başka bir ifadeyle komuta yetkisi yasal bir yetkidir. Bir ast doğrudan bağlı olduğu üstünün bilgi ve deneyimlerinin kendisinden fazla olduğunu düşünürse otoriteye olumlu tepki gösterir (Berberoğlu, 2003).

2.1.2.2. Kurmay Yetki

Kurmay yetki, danışmanlık olarak da ifade edilebilir. Kurmay yetkiye sahip olan elemanlar organizasyonlarda danışman ya da müşavir olarak nitelenir. Bu kişilerin herhangi bir birim üzerinde emir verme hakları yoktur. Danışmanlık işlevini yürüten kişi ya da birimler hiyerarşik yapının üst basamağında bulunur ve bir üst yöneticiye bağlı olarak görev yaparlar (Berberoğlu, 2003). Bu yetkiye dayanarak yaptırım kullanılması söz konusu değildir. Bu yetkiyi kullananların astları, hiyerarşik işletme yapısı içinde bulunmazlar. Bu yetkiye sahip olanlar uzmanlık alanları ile ilgili bilgi aktarırlar, ancak bunların değerlendirilip emir biçiminde astlara iletilmesini isteyip, doğrudan yetki kullanarak yapıyı yönlendiremezler (Yozgat, 1992).

2.1.2.3. Fonksiyonel Yetki

Fonksiyonel yetki belirli bir grup faaliyet veya bir faaliyetin diğel yönlerine ilişkin olarak bir yöneticinin başka bölümlerdeki personel üzerinde emir verme hakkını ifade eder. Fonksiyonel yetki uzmanlık gerektiren belirli faaliyetlere ilişkin olarak gerektiğinde kullanılır. Fonksiyonel yetkinin kaynağı bilgi, deneyim ve uzmanlıktır. Bu bağlamda fonksiyonel yetki sınırlı bir kapsamda emir verme ve itaat bekleme hakkını ifade eder. Fonksiyonel yetkiye sahip yönetici kendisini ilgilendiren alanda nelerin, ne zaman ve nasıl yapılacağını planlayıp bu yönde emir verir (Berberoğlu, 2003).

2.1.3. Yetki Kaynağı ile İlgili Teoriler

Yetkinin kaynağı konusunda farklı teoriler, biçimsel yetki teorisi, kabul teorisi ve bilgisel yetki teorisi şeklinde sıralanmaktadır.

2.1.3.1. Biçimsel Yetki Teorisi

Biçimsel yetki teorisine göre organizasyondaki her bir yöneticinin yetkisi bağılı bulunduğu, bir üst kademedeki kaynaklanmaktadır. Biçimsel teoride üst basamaklar yetkinin kaynağı olarak gösterilmektedir ve örgüt yetkisinde yukarıya doğru çıkıldıkça bireyin yetkisi daha çok olmaktadır (Berberoğlu, 2003).

2.1.3.2 Kabul Teorisi

Bu teori biçimsel yetki teorisinden farklı olarak aşağıdan yukarıya yetki akışını temel almaktadır. Kabul teorisine göre yetkinin kaynağı astların otoriteyi benimseyip kabul etmelerine bağılıdır. Eğer emir alan bunu yapmazsa ve yerine getirmezse yetki yoktur. Yöneticinin yetkisi astların karar almadaki ve uygulamadaki gücünü kabul etmeleriyle gerçekleşmektedir (Berberoğlu, 2003).

2.1.3.3. Bilgisel Yetki Teorisi

Bilgisel yetki teorisine göre ise bir kimsenin yetkili olarak görülebilmesi, o kimsenin teknik bilgisinin ve yönetim becerisinin benimsenmesine bağılıdır. Bu teori kişilerin bilgi ve deneyimleri yoluyla yetki kazanacaklarını öne sürmektedir. Buna

göre yetki yönetsel pozisyona bağlı olmadığı için kişiler değiştiğinde yetki de kişilerle gider. Bu bakımdan bilgisel yetki, biçimsel olmayan örgütün değişik bir görüntüsüdür (Berberoğlu, 2003).

2.1.4. 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 devrinin iki temel kavramı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yetki, diğeri ise sorumluluktur. Yetki daha öncede belirtildiği gibi iş yaptırma hakkı olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk ise kullanılan yetkinin sonuçlarına katlanmak olarak tanımlanmaktadır. Yetki ve sorumluluk bir madalyonun iki yüzü gibidir. Yetki devrinde ikisinin birlikte var olması ve aralarındaki dengenin etkili biçimde kurulması başarıyı etkiler (Elma, 2003). Wells (1993) yetki devrini, operasyonel ya da yönetsel karakterde bir ya da birkaç anlamlı görev ve sorumluluğun bir ya da birkaç asta verilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın içerdiği en önemli nokta, devredilecek görev ve sorumlulukların anlamlı olması koşulunu getirmesidir. Yetki devri, çağdaş yönetim anlayışının gereklerinden biri olduğu kadar, yöneticiye öncelikli işlerle uğraşma olanağı tanıyan bir yönetim uygulamasıdır (Elma, 2003).

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 aktarmanın 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 sıralamıştır. Wells (1993) 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 tamamlanıncaya ya da yönetici tarafından bu sorumluluk kendisinden alınıncaya kadar taşımalıdır.

12. Sorumluluğu devretmek hesap vermekten kurtulma anlamına gelmez; sorumluluk yöneticidedir.

Gerdangeri (1972) yöneticinin asta devretmemesi gereken yetkileri şu şekilde belirtmiştir:

- Planlama yetkisi,
- Örgütlendirme yetkisi,
- Denetim yetkisi,
- Disiplin yetkisi,
- Değerlendirme ve atama yetkisi,
- İşe özendirme ve geliştirme yetkisi,
- Yöneticinin yetki devretme yetkisi.

2.1.5. Yetki Devrinin İlkeleri

Yetki devrederken dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır:

- **Sorumluluğun Devredilememesi İlkesi**

Yalnızca yöneticinin rolüne bağlı ve nitelikleri gereği başkalarına devredilmemesi gereken bazı görev ve sorumluluklar vardır (Wells, 1993). Yetkinin devredilebilir olmasına karşı sorumluluk devredilemez. Ancak, yetki devredilen kişi de sorumluluktan kurtulamaz. Sorumluluğun devredilememesi kısmen de olsa yetki devrine bir engel oluşturarak merkeziyetçi yapıyı güçlendirir. Yöneticiler sorumluluğun devredilememesi nedeniyle yetki devrinden kaçınabilmektedir (Türkmen, 1994). Gerdangeri (1972) sorumluluğun devredilmemesiyle ilgili olarak şu görüşleri ileri sürmektedir:

- Yetki devreden yetkisini devretmekle sorumluluktan kurtulamaz,
- Kendisine yetki devredilenin sorumluluğu, yetki devredene karşıdır ve hiyerarşik sorumluluk niteliğindedir.

- **Yetki ve Sorumluluğun Denkliği İlkesi**

Yetki devretmeksizin sorumluluk vermek kabul edilebilir bir durum değildir. Kendisine yapması için bir görevin sorumluluğu verilen iş gören, bu görevi yapabilecek kadar yetkiye de sahip olmalıdır. Yetki ile sorumluluk birbirine denk olmalıdır. Bununla birlikte yetkiden daha fazla sorumluluk yönetimin genelde gösterdiği zafiyetlerden biridir. Yetki bir haktır ancak bu hak verilen sorumluluklarla belirginleşir. Bu belirginleşme ya da denklik sağlanamazsa yetki ya da sorumluluğun kötüye kullanılması sonucu ortaya çıkabilir (Can, 1997).

- **Komuta Birliği İlkesi**

Bireyin birden fazla kişiye karşı sorumlu olmaması gerekmektedir. İki amire bağlılık, iş görenin motivasyonunu bozabileceği gibi örgütte oluşacak çatışmaları da tetikler (Eren, 1991; Irgar 1996).

- **Devredilecek Yetkinin Pratik Olması**

Sorumluluk biricikse ya da ender durumlarda gündeme geliyorsa, görevi başarıyla yerine getirebilecek bir eleman mevcut bile olsa, bunu devretmek pratik olmayabilir. Ya da görevi elemana açıklamak yöneticinin kendisinin yapmasından daha fazla zaman gerektirecekse, gene devir pratik olmayacaktır. Bu özellikle iş belli tarihe yetiştirmek gibi ivedi bir durum söz konusuysa geçerlidir. Bu gibi durumlarda yetki devri ciddiye alınmalıdır (Wells, 1993). Wells (1993) nelerin devredileceğiyle ilgili ilkeleri şöyle belirtmiştir:

- Organizasyona yarar sağlayacak görev ve sorumluluklar,
- Kişinin kendi performansını iyileştirecek görev ve sorumluluklar,
- Çalışma yaşamlarının kalitesini iyileştirecek görev ve sorumluluklar,
- Çalışanların görevlerini zenginleştirecek şeyler.

2.1.6. Yetki Devretmenin Yararları

Alpugan (1998) yetki devretmenin yararlarını şu şekilde belirtmiştir:

- İşin yapılabilirlik potansiyelini artırır.

- Yapılan işlerin denetlenmesini kolaylaştırır.
- Çabuk harekete geçme, hızlı ve daha doğru kararlar alabilme imkanı sağlar.
- Çalışanların sorumluluktan kaçmalarını önler.
- Çalışanların gelişmesini ve yeni yöneticilerin yetişmesini sağlar.
- Astların moralleri üzerinde olumlu etki yapar.

2.1.7. Yetki Devretmenin Sınırları

- Yetki verilen ast, konuyla ilgili bilgileri üstüne ulaştırmaz veya yanlış bilgi verirse, üst, kontrolü kaybeder.
- Yetki ve sorumluluk sınırları açık olarak belirlenmezse yetki devri başarılı olamaz.
- Yetki devredilen ast, kendine verilen yetkiyi kullanabilecek bilgi, deneyim ve yeteneğe sahip değilse yetki devri yarardan çok zarara neden olabilir.
- Verilen sorumluluğa eşit düzeyde bir yetki verilmezse astın başarılı olması beklenemez (Alpugan, 1998).

2.1.8. Yetki Devrinin Önündeki Örgütsel Engeller

Yetki devrinin önündeki bazı engeller; yöneticilerin devredecek insan olmadığına inanması; politika ve işin yapılmasına ilişkin yetersizlikler, idari ve bilişim ile iletişim teknolojisi sistemlerindeki eksiklikler; rol netliğinin olmaması olarak ifade edilebilir.

- *Devredecek Kimse Bulamama:* Görev devretmeyi gerçekleştirememenin en çok atıfta bulunulan nedenlerinden biri, yöneticinin devredecek kimse bulamamasıdır. Eğer bir görevi ivedi olarak yerine getirmek gerekiyorsa

ve yöneticinin elinin altında yeterli bir eleman yoksa bu görevi devretmemek için iyi bir nedendir (Wells, 1993).

- *Politika ve Prosedür Yetersizlikleri:* Politika ve prosedürler önemli yönetsel araçlardır. Bunlar işlerin nasıl yapılması gerektiğini gösteren görev yönelimli ilkelerdir. Elemanlara yol göstermek ve onları hazırlamak, onlara ne yapılması gerektiğini ve bunun nasıl yapılacağını açıklamak için gerekli zaman yetki devrinin önündeki potansiyel engeldir. Eğer organizasyon gerekli politika ve prosedürlere sahip değilse, bu problem daha da büyür (Wells, 1993).
- *Yönetsel Enformasyon Sistemlerinin Yetersizliği:* Yöneticilerin yetki devretmede çekingen davranmalarının bir başka nedeni de, sorumlu oldukları etkinliklerin kontrolünü kaybetme korkusudur. Yöneticiler çok fazla şeyi devretmek isteyebilir ve hatta elemanlarının devredilen sorumlulukları başarıyla yerine getirme yeteneğine son derece güven duyabilirler, fakat işin nabzını ellerinde tutamazlarsa rahatsızlık duyabilirler. Bir iş devredildiğinde, yöneticinin elemanına duyduğu güvenden bağımsız olarak belirsizlik artar. Bu belirsizliği azaltmanın bir yolu, yöneticiye elemanlarının ve bir bütün olarak bölümünün örgütsel hedeflere ilerlemesi hakkında bilgilendiren yönetsel enformasyon sistemlerini tasarlanmaktadır. Eğer iş akışı içine yerleştirebilirlerse, böylesi sistemler hem yöneticinin düzenli bilgilendirilmesini sağlar, hem de elemanlara performansları hakkında geri besleme sunar (Wells, 1993).
- *Rolün Açık Seçik Olmaması:* Rolün yeterince net olmaması yöneticileri astlarına yetki ve görev devretmede isteksizliğe yöneltebilir. Yöneticiler yetki ve sorumluluklarının kapsamı ve üstlerinin kendilerinden beklentileri konusunda emin değilse, yetki devretmeye çekingen yaklaşabilirler (Wells, 1993).

2.1.9. Yetki Devrinin Önündeki Bazı İdari Engeller

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.

- *Yönetmel Rahatlık Alanlarını Koruma:* Bütün insanlar yaşamlarını düzenleme ve sistematize etme arzusunu büyük ölçüde duyar. Ama kimisi belirgin ihtiyacını ötekilerden daha yoğun hissedebilir. Bazı insanlar belirsizlik karşısında daha büyük hoşgörüye sahiptir. Bütün faktörler dikkate alındığında, belirsizlik karşısında görece daha yüksek hoşgörü düzeyine sahip yöneticiler, muhtemelen daha başarılı devredici olurlar (Wells, 1993).
- *Elemanların Yetersizliği Korkusu:* Birçok yönetici astlarının iş görme yeteneklerine güvenmez. Organizasyonun bütün düzeylerindeki elemanlara ne kadar daha yetkin rehberlik, eğitim ve yönlendirme sağlanırsa, yöneticiler görev devretme sürecinde o kadar az çekingen davranacaklardır (Wells, 1993).
- *Her Şeye Kadir Yönetici Efsanesi:* Bazı yöneticiler en iyi ben bilirim, en iyi ben yaparım düşünce ve inancındadırlar (İrgar, 1996). Oysa yöneticinin önemli bir işlevi, işin mevcut yetenekli elemanlar tarafından yapılmasını güvence altına almaktır (Wells, 1993).
- *Astların Yetkinliğinden Korkmak:* Yönetici, astının yetkinliğinden korkabilir, elemanın işi başarmakla kalmayıp kendisinin yapabileceğinden daha etkili iş görebileceğinden endişe duyabilir (Wells, 1993).

- *Yöneticinin Kendisine Güvensizliği:* Yöneticilerin kendi önlemlerinin azalacağı ve otoritelerinin sarsılacağı düşüncesi ve korkusu sebebiyle yetki devretmeme eğilimleri bulunmaktadır (Irgar, 1996). Bunun sebebi yöneticilerin kendilerine güvensizliğidir (Wells, 1993)
- *Aktivite Tuzağı:* Birçok yönetici bir şeyle meşgul olmadığında kendisini rahat hissetmez. Yetki devrinin en önemli yararlarından biri, yöneticiyi rutin işlerden kurtararak daha önemli işler için ona zaman kazandırmasıdır (Wells, 1993).
- *Kontrolü Kaybetme Korkusu:* Bir yönetici neyin, nasıl, ne zaman ve hangi sırayla yapıldığı konusunda yakın bir denetim uygulamak isteyebilir. Fakat böyle bir durumda astlar amirlerinin kendilerine ve yeteneklerine güvenmediklerini sanacaklardır. Böyle bir durum yetkinlik ve özgüvenin artacağı yerde, endişe ve belirsizlik yaratacaktır (Wells, 1993).

2.1.10. Astların Yetki Devralmaktan Kaçınmalarının Nedenleri

Astların yetki devralmaktan kaçınmalarının nedenlerini şunlardır (Irgar, 1996):

- Araştırma yapacak ve akıl yürütecek yerde amire sormayı tercih etme,
- Eleştirilme korkusu,
- Gerekli bilgi ve deneyimden yoksun olma
- Kendine güvensizlik,
- Çalışanların iş yüklerinin fazlalığı.

2.1.11. 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. Goyne, 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).

Eğitimde kaliteyi ve başarıyı geliştirme amaçlı bir dizi uygulama okulların bünyesine alınırken öğretmenlerin yetkilendirilmesi de, otoritenin dengelenmesi, verimliliğin artırılması ve daha çok kişiye söz hakkı verilip performansın yükseltilmesine yönelik etkili bir uygulama olması özelliğine bağlı olarak bu uygulamalardan birini oluşturmuştur (Güçlü, 2000). Eğitim öğretim sistemlerini bir bütün olarak düşünmemiz gerekmektedir. Bu sistem içerisinde bireyin olduğu kadar öğretmenin de kendisini önemli hissetmesi gerekir. Elinde bir miktar yetki bulunduran bir öğretmenin kendisine güveni artar ve özerkliği de başlar. Başka bir deyişle yetkilendirme yoluyla ortak yönetime bağlı olarak güçlü ve tutarlı bir okul kültürünün oluşması sağlanır (Güçlü, 2000).

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). Bu bağlamda, okula dayalı yönetim ve karar vermenin yararları şöyle özetlenebilir (Güçlü, 2000):

- Artan moral,
- Artan görev ve sorumluluk,
- Yönetim kararlarında gelişme,
- Değişiklikleri kabul etme,
- Anlaşmazlıkların azalması,
- Disiplin uygulamalarında iyileşme,
- Daha fazla bilgilendirilmiş öğretmenler.,
- Öğretmen iletişiminin iyileştirilmesi,
- Karara katılmanın artması,
- Öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin artmasıdır.

Western (1993) yöneticinin okulda yetkilendirme ile ilgili kullanabileceği yaklaşımları şöyle belirtmiştir:

- Çalışanların, işi kendi başlarına yapmalarına ve yönetmelerine yardımcı olmak,
- Başarılı bir şekilde çalışana rol modeli sergilemek,
- Çalışanların işteki performansı kendilerini değerlendirmesini sağlamak,
- Sosyal gücünü ikna ve inandırma olarak kullanmak,
- Bireysel katılımı arttırmak için, övgü, cesaretlendirme ve sözlü geri bildirim kullanmak,
- Duygusal destek vermek (Western 'den aktaran; Mete, 2004).

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 inanan ve yeterliliklerini etkili bir biçimde ifade edebildiklerini hisseden öğretmenlerin örgüte bağlılık duyguları da artacaktır (Araç, 2009).

Yetki devrinin başarılı bir şekilde uygulanmasında iş, yöneticilere düşmektedir. Görevlerin homojen bir şekilde dağıtılması, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, işbirliğini esas alan bir çalışma ortamının sağlanması ve paydaşların birbirine güvenmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki etkili bir okul iklimi için öğretmenler stresten uzak, kendilerini değerli hissettikleri ve mesleki gelişimleri için desteklenecekleri bir ortama ihtiyaç duyarlar.

2.1.12. Öğretmen Yetkilendirmesinin Boyutları

Short ve Rinehart (1993)'a göre öğretmen yetkilendirmesinin altı boyutu bulunmaktadır:

- *Karar Verme:* Öğretmenler, kendilerini doğrudan etkileyecek birçok konuda söz sahibi olurlar. Bu, müfredatın seçilmesi, konuların belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi gibi alanlarda olabilir. Karar verme de önemli olan öğretmenlerin bu 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 mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri için yaptıkları çalışmalar, profesyonel gelişim olarak adlandırılır. Öğretmenin mesleki gelişimi için çaba sarf etmesi öğretmen adanmışlığının ortaya çıkmasını sağlar. 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).
- *Statü:* Öğretmenlerin, diğer meslektaşları tarafından takdir edilmeleri ve birbirlerine saygı duymalarıdır. Öğretmenler, meslektaşlarından destek gördüklerine inanırlar ve diğerlerinin onların bilgi ve tecrübelerine saygı gösterdiklerini hissederler. Böylece öğretmen görev yaptığı ortam içerisinde sosyal bir varlık olarak değerli olduğunu hisseder.
- *Öz Yeterlilik :* Öz yeterlilik öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi ve mesleğinde ne kadar etkili olduğunu tespit etmesidir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar sonucunda elde edilen öğrenci başarısının düzeyine göre, öğretmenlerin kendilerini denetlemesine denir. 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). Bazı araştırmacılara göre eğitim öğretim faaliyetlerinde ilk ödül, öğrencilerin gösterdiği davranış ve performanslara göre öğretmenin kendisini değerlendirmesiyle elde edildiğini belirtilmektedir (Blase, 1982)
- *Otonomi:* Otonomi öğretmenlerin sınıf içerisinde çeşitli konularda söz sahibi olması ve sınıfı kontrol edebilmesidir. Otonomi öğretmenin özgür olmasını sağlar. Sacks ve Eisenstein (1976) tarafından öğretmen otonomisinin ne olduğunu tanımlamalarını istedikleri bir öğretmen şöyle

cevap vermiştir: “Bana göre otonomi, yapmak istediklerimi yapabileceğime inanarak, amaçlarıma ulaşabilmek için sık sık verimli ve yaratıcı adımlar atmaktır. Benim için otonomi, gücüm olduğunu hissetmek gibi kişisel, içsel bir olgudur.” 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.

- *Etki:* Eğitim öğretim faaliyetlerinin ürünlerinin değerlendirilmesi sonucunda ortaya bu alt boyut çıkmaktadır. Elde edilen öğrenci başarısı, diğer meslektaşlarından gelen takdir, öğretmenin motivasyonunu artırır ve öğretmen kendisinin etkili olduğuna inanır.

2.1.13. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi

Çalışanların yetkilendirilmesi, çalışanların işe ilişkin problemleri en iyi onların tespit edebileceği ve çözüm üretebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Mete, 2004).

Short, Greer ve Melvin (1994)’e göre yetki; öğretmenlerin okulda kendi problemlerini çözebilme ve mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmeleri olarak tanımlanır. Maeroff (1988)’a göre öğretmen yetkileri; gelişmiş statüler, üst düzey bilgiler ve karar verebilmeyi içerir. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi, mesleğe, iş arkadaşlarına bağlılığı desteklemekte, işlerine ve kendilerine karşı daha iyi şeyler hissetmelerini sağlamakta, daha sıcak ve içten olmalarına olanak vermekte ve bağlılığı oluşturmaktadır (Mete, 2003). Bu doğrultuda ilköğretim okullarında yetkilendirilme yoluyla öğretmenler:

- Güvenilir, önemli ve değerli olduklarını hissederler.
- Katılımlarının gerekli olduğu duygusuna sahip olurlar.

- Kendi işleri üzerinde kontrol elde ederler.
- İnisiyatif kullanır ve yaratıcı olurlar.
- Cesaret ve risk alma eğilimleri artar.
- İş arkadaşları, yöneticiler ve çevre tarafından desteklenirler.
- Üst düzey performans gösterir ve beklentilerin üstünde iş görürler.
- Örgütsel değişim ve gelişime katkı sağlarlar (Mete, 2003).

Yetki devrinde öncelikli olarak görev örgüt yöneticilerine düşmektedir. Yöneticilerin öncelikli olarak olumlu bir ortam oluşturmaları gerekmektedir (Wells, 1993). Yetkilendirici bir örgütteki yönetici, karar verme sürecini öğretmenlerle birlikte planlayan, örgütleyen, güçlendiren, değişiklikleri yönlendiren, dışarıdaki gelişmeleri takip edip okuluna uyarlayan ve güdüleyici etki yapan kişidir, bu sayede yöneticiler, öğretmenlerde moralin, görev ve sorumluluk duygusunun, birlikte hareket etme ve disiplin hissinin, katılımın, iletişim ve etkileşimin artmasına yol açmaktadır (Güçlü, 2000). Aynı zamanda, ilköğretim okullarında yöneticiler öğretmenlere iyi bir model olup, bilinçli hareket ederek onlarda hizmet etme duygusu uyandırdıklarında, işgören meslektaşlarıyla uyum içinde çalıştığını ve değer gördüğünü fark ettiğinde motivasyonu da artacaktır (Karaköse, 2006).

2.2. Otonomi

Otonomi, bireyin bağımsızlığına ve kişisel haklarını koruma ve artırabilmeye göndermede bulunur. Babadağ (2001) otonomiye, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamaktadır. Şahin ve arkadaşları (1993) otonominin üç biçiminden söz etmektedir.

1. Sübjektif özgüven, fonksiyonel otonomi (problemlerle başa çıkma, çözme becerisi gösterme),
2. Yaşam üzerinde kontrol sağlama, ihtiyaçların kişinin kendisi tarafından karşılanması için harekete geçme,
3. Duygusal otonomi (güvence ve onay ihtiyacının oluşturduğu baskıdan bağımsız olma) (aktaran, Keskin ve Yıldırım, 2008).

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; Robins, Block, Peselow, 1989; Romanowska, 2003). 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). Başka araştırmacılar otonomiyi organizasyonel rol ya da iş ile ilişkisi bağlamında tanımlamışlardır (Moomaw, 2005). Arkott (1968), Maslow (1954)’ un ve kendisinin otonom davranışların karakteristiği üzerine yaptıkları gözlemlerde görüşlerini “yüksek otonomi sahibi insanlar rutin işlerden, sorumluluklardan ve kısıtlamalardan uzak durmayı tercih ederler. Genele uymayı reddederler, gelenekçi değillerdir, diğer insanların fikir ve isteklerini umursamaksızın otoriteye karşı gelirler. Başkalarının söylediklerini yapabilirler, ama onlara öyle yapması söylendiği için değil. Bu yüzden kelimenin politik anlamıyla özgürdürler.” şeklinde belirtmiştir.

Willner (1990), öğretmen otonomisi kavramını daha önceleri özgürlük, ayrımcılık ve yabancılığa dayandırırken; işbirliğiyle karar verebilme ve öğrencilere verilen hizmetlerde özgür davranabilmeyi de yeni öğretmen otonomisi kavramı olarak tanımlamıştır. Fraser ve Sorenson (1992) mesleki yardımlaşma ve geri bildirimler olmaksızın bir sınıfın içinde tek başına karar alarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmenin otonomi olmadığını, Fay (1990) öğretmenlerin okulda otorite sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Easterbook (1968), otonom insanları kendi sorumluluklarını almayı kabul eden, kendine güvenleri yüksek, denetimlerden bağımsız, kendini ifade yeteneği gelişmiş ve kişisel otonomi dereceleri yüksek bireyler olarak tarif etmiştir. Otonomi, bireyin kendine güvenini arttırken, mesleki becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur. 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.

Sayles ve Strauss (1986)'a göre inisiyatif ve hayal gücü, otonomi için vazgeçilmez şartlardır ve genellikle yöneticiler çalışanlarının yaratıcılık kabiliyetlerinden yararlanma konusunda başarısızdırlar. Gelişmiş ülkelerde bazı okullarda, öğretim sürecinde öğretmenler, geniş özerkliğe sahiptirler. Bunlar birçok etmenin sonucudur:

- Öğretmenler uzman olduklarını bildiklerinden dolayı, öğretme öğrenme sürecinde, kendilerini nihai otorite hissederler.
- Öğretmenler, öğrenme sürecini kendi seçtikleri biçimde örgütleme haklarının bulunduğunu hissederler.
- Öğretmenler, öğretim sürecinin düzenlenmesinde daha özgür davranırlar.
- Öğretmenler, bürokratik örgütteki profesyonel çalışanlardır.

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 mutlaka yapılan faaliyetler denetlenmektedir. Hanson (1991) öğretmenlerinin gücünü ve özerkliğini oluşturmak, sürdürmek ve korumak eğiliminde olan yöneticilerin, öğretmenlerin okulda yaptıkları faaliyet ve çalışmaları, hem okulun hem de yönetsel liderliğin yararına gördüklerini belirtmiştir. Smith (2001) öğretmen otonomisinin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Profesyonel faaliyetlerde kendi başına hareket edebilme yeterliliği,
- Profesyonel faaliyetlerde kontrolü elinde bulundurma,
- Profesyonel gelişimini sağlamak için kendi başına hareket edebilme,

- Profesyonel gelişimini sağlamak için kendi başına hareket edebilme,
- Profesyonel gelişimini sağlamak hususunda özgür olmadır.

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.

2.3. Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket edebilme ve bir başarısızlık yetersizlik ya da hilekârlık durumunda sorumluluğu üzerine alabilmeye göndermede bulunur (UNDP, 2010). 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 kullanılmasından gerekli önlemlerin alınmasından sorumlular ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.

Hesap verebilirlik kavramı, yetki ve kaynakların hukuka, verimlilik ve etkinlik ilkelerine uygun kullanılmasına; belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşılmasına ilişkin sorumluluğu ifade etmektedir (T. C. Başbakanlık, 2003). Baş (2007), hesap verebilirlik kavramını; “bir cevap verme, açıklamada bulunma yükümlülüğü” olarak tanımlamıştır. Gittikçe azalan kamuoyun güvenini kazanmanın ve arttırmanın bir yolu olarak da hesap verebilirlik gündeme getirilmektedir (Balcı, 2003). Hesap verebilirlik, klasik anlamıyla, yapılanlara ilişkin belli bir otoriteye karşı açıklamalar

yapmaya yönelik bir süreci anlatmaktadır (Mulgan, 2000). Bu bağlamda hesap verebilirlik, bir tarafın bir diğer tarafa karşı, verilen görev ya da işlevlerin performansına ilişkin açıklamada bulunduğu hiyerarşik bir ilişki olmaktadır (World Bank, 2009). Hesap verebilirliğin başka bir anlamı ise şeffaflık ve açıklıktır. Hesap verebilirlik, Rand (2003)'ın çalışmasında iki grup arasındaki koşula dayandırılarak açıklanmıştır:

1. Bir grup, diğerinin bir amacı ya da görevi gerçekleştirmesini bekler.
2. Etkinliği gerçekleştiren grup, diğerinin beklentisini kabul eder.
3. Etkinliği gerçekleştiren grup, ilişkiden bazı yararlar sağlar.
4. Etkinliğin uğruna gerçekleştirildiği grup, diğerinin sağladığı yararlardan etkilenir.

Kamu yönetiminde ne düzeyde bir performansa ulaşıldığının hesabını soran kamu performans ölçütü olarak hesap verebilirlik, aşağıdaki ilke ve esasları içermektedir (Bilgin, 2004):

- Kamu yönetiminde kayıtların doğru tutulması ve bunların doğrulanması,
- Hedef kitlenin istediği bilgilerin verilmesinin kısıtlı istisnalar dışında zorunlu tutulması,
- Hizmetten sorumlu kişi veya kişilerin resmen belirlenmesi,
- Sorumluların yaptıklarını ve yapmadıklarının nedenlerini ve gerekçelerini açıklamak zorunda olmaları,
- Hizmet performansına ilişkin olumsuzluklar olduğunda gerekenin yapılması konusunda sorumluluk üstlenilmesi,
- Yapıcı ve olumlu eleştirilerin yanı sıra diğer eleştirilerin de gelebileceğinin bastan kabul edilmesi,
- Başarılar için ödüllendirilmenin, olumsuz durumlarda ise cezalandırılmanın kabul edilmesi,
- Hesap vermenin gerekirse görevi kaybetmeyi de içerdiğinin bilinmesi.

Hesap verme, bireyin neler yapması gerektiğini ve neler yapabileceğinin sınırlarını belirler. Hesap verme ve sorumluluk mekanizmalarının amacı, bireylerin sorumluluklarının farkına vararak, çok boyutlu düşünmelerine imkân vermektir. Hesap verme mekanizmaları, hiyerarşik, yasal, politik, profesyonel mahiyette olabilir. Buna göre hesap vermeyle ilgili çeşitli modeller söz konusu olmaktadır. 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). Hesap verme sorumluluğu ile hedeflenen sonuçları gerçekleştirmek için nelerin yapılmasının planlandığı, nelerin yapılmış ya da yapılmamış olduğu, nelerin yapılmakta olduğu, yapılması gerekli olan şeylerin zamanında yapılıp yapılmadığı ve nelerin iyi gittiği, nelerin gitmediği sorgulanır. Dolayısıyla, hesap verme sorumluluğu sayesinde hukuka uygunluk, saydamlık, yansızlık ve kanun önünde eşitlik gibi ilkelere uyulup uyulmadığı saptanmakta ve sorumluluğu devredenlere, sorumlulukların ön görüldüğü gibi yerine getirilip getirilmediğini değerlendirme imkânı doğmaktadır ([http:// www.sayistay.gov.tr](http://www.sayistay.gov.tr)).

Balcı (2003)'a göre hesap verebilirlik başka bir dış otoriteye karşı yapılır; ikinci olarak, sosyal bir etkileşim ve karşılıklılık içerir yani taraflardan biri cevap ve düzeltim ister diğeri ise buna karşılık verir ve yaptırımları kabul eder; üçüncüsü, otoritenin haklarının kabulü anlamına gelir yani üst makamların astları üzerindeki haklarını kapsar.

Kanada Hükümeti tarafından hazırlanan *Kamu Sektöründe Hesap Verebilirlik Uygulamalarının Modernizasyonu* isimli çalışma etkin hesap verebilirliğin beş göstergesi olduğunu ileri sürmüştür (aktaran, Samsun, 2003):

1. *Rol ve sorumlukların açık olması:* Hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde bulunan tarafların rol ve sorumlulukları iyi anlaşılır olmalı ve bunlar üzerinde mutabık sağlanmalıdır.
2. *Performansa ilişkin beklentilerin açık olması:* İzlenen hedefler, beklenen başarılar ve uyulması gereken sınırlar açık, anlaşılır ve üzerinde uzlaşmış olmalıdır.
3. *Beklentiler ile mevcut kapasitelerin dengesi:* Performansa ilişkin beklentiler bütün tarafların kapasitesi ile açık bir şekilde bağlantılı ve dengede olmalıdır.
4. *Raporlamanın güvenilirliği:* Elde edilen performansı ve bu süreçte nelerin öğrenildiğini ispat etmek için bilgiler güvenilir olmalı ve zamanında rapor edilmelidir.
5. *Gözden geçirme ve ayarlama:* Hesap vermeyle yükümlü taraflarca elde edilen performansa ilişkin, başarıların ve karşılaşılan zorlukların gösterildiği ve gerekli düzeltmelerin yer aldığı aydınlatıcı ve bilgilendirici bir gözden geçirme yapılmalıdır.

Samsun (2003) bu ilkeleri uygulamaya geçirmek için kamu sektörü yönetiminde yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Sonuçlara yönelik hesap verebilirlik olmalı,
- Sorumluluk, doğruluk dürüstlük gibi değerler paylaşılmalı,
- Bütün taraflar hesap verebilir olmalı,
- Etkin kontrollerle etkin hesap verebilirlik sağlanmalı,
- Hesap verebilirlikle ilgili düzenlemeler ve performansa ilişkin bilgiler şeffaf olmalı,
- Hesap verebilirlikle ilgili denetim artırılmalıdır.

Hesap verebilirliğin gereği gibi işleyebilmesi için birbiri ile ilişkili çeşitli araçlar geliştirilmiştir. Bunlar; stratejik planlama, performans bütçeleme, saydamlık, raporlama ve denetimdir (Alkış, 2006).

2.3.1. Hesap Verebilirlik ve Sorumluluk

Hesap verebilirlik ile sorumluluk kavramı genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi; mesuliyet, şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Wagner (1995)'in analizine göre sorumluluk, hesap verebilirliği ya da hesap verebilirliğin gerektirdiği bir takım insan ilişkilerini zorunlu kılmayı onaylamanın asgari iki şartından biridir. Bununla birlikte hesap verebilirlik için sorumlulukların nasıl kullanıldığının ortaya konması, rapor etme, açıklama yapma, sebepler gösterme, karşılık verme, zorlukları üstlenme ve dışsal bir karar merciine bağlanma gibi şartlar gerekmektedir (Balcı, 2003).

Sorumluluğun dört boyutundan söz edilebilir: Birincisi, bir rolde bulunan kişinin kendisine verilen görevleri yerine getirmeyi üstlenmesi; ikincisi, bunlarla ilgili olarak hesap verebilmesi; üçüncüsü, işini yaparken meslek ahlakı ilkelerine uyması ve son olarak da toplumun çıkarlarını gözetmesidir. Sorumluluğun kişi tarafından resmi veya gayri resmi olarak kabul edilmesi gerekir. Hesap verebilirlik, dışsal, sosyal ve aleni bir süreçken; sorumluluk, içsel bir süreçtir (Frink ve Klimoski, 1998).

Hesap verebilirlik genellikle daha geniş anlamı bir terim olarak kullanılır. Yanlış uygulamaları ya da gevşek davranışları önlemek veya bunların üstesinden gelmek için topluma ya da daha üst seviyede bir makama cevap vermek anlamında kullanılır (Olson, 2001). Hesap verebilirlik, geçmişte yer alan ve gelecekte yer alacak olay ve sonuçlarla ilgiliyken; sorumluluk, yalnızca şu an ile ilgilidir. Bireyin şuan yerine getirmesi gereken sorumluluklar, gelecekte hesap vermesine sebep olur (Hoskin, 1996).

2.3.2. Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirliğe ilişkin literatürde yapılan sınıflamalar şu şekildedir:

- *Politik ve kamusal hesap verebilirlik:* Toplumda herhangi bir örgütün, yaptığı işlerden dolayı sorumlu olduğu bireylere ya da paydaşlara hesap vermesidir.
- *Yönetmel hesap verebilirlik:* Sistem içerisinde bir hiyerarşi söz konusu olduğu zaman, sistemin herhangi bir basamağındaki personelin, ona görev ve yetki verenlere hesap vermesidir. Yönetmel hesap verebilirlik bilgi, eylem ve yanıt olmak üzere üç aşamalı bir döngüden oluşmaktadır (Akyüz, 2006).
- *Yasal hesap verebilirlik:* Kamu örgütleri dış bir makama karşı performansa ulaşım ve hukuksal kurallara bağlılık konularında hesap vermektedirler. Bu tür bir hesap verebilirlik, hukukun üstünlüğünün sağlanmasının bir aracıdır. Burada, hem teknik anlamda yapılan işin yasal olduğunun belirlenmesi hem de sahip olunan yetkilerin adil ve rasyonel olarak kullanıldığının ortaya konulması söz konusudur (Balcı, 2003).
- *Profesyonel hesap verebilirlik:* Kamu örgütlerinde çalışan profesyonellerin bireysel standartlar ve karar vermeleri açısından uzmanlık, takdir ve özel çalışma alanlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır (Balcı, 2003).
- *Bireysel hesap verebilirlik:* Bir bireyin sahip olduğu bireysel değerlerle ilgilidir. Bireyin kendi kendisini denetlemesidir. Birey sahip olduğu sorumlulukları yerine getirirken kendisine de hesap verebilmelidir.

2.3.3. 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:

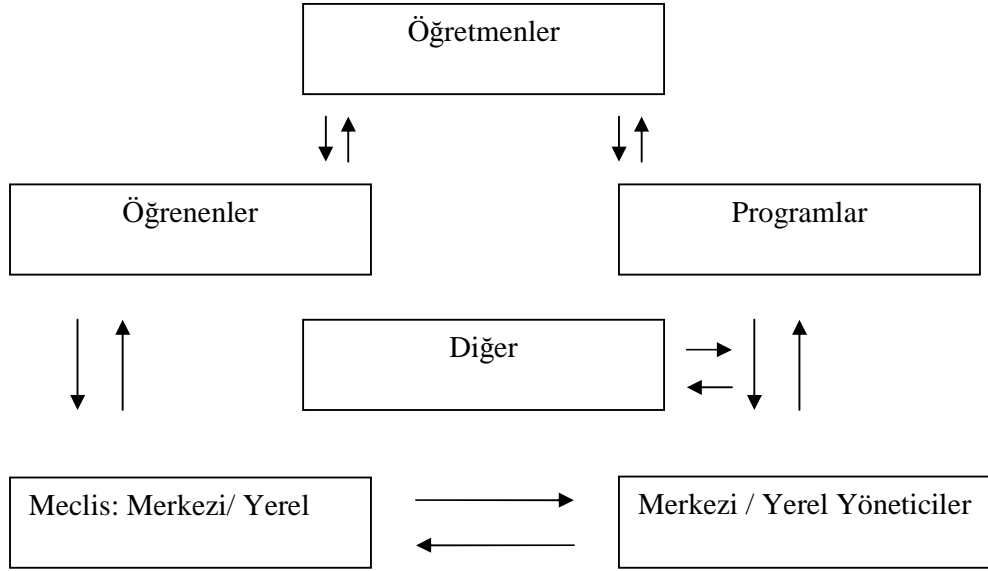
- Okullar, daha yüksek performans standartlarıyla sorumlu tutulmalıdır.
- Nitelikli bir eğitim verebilmeleri için okullara kapasitelerini güçlendirmelerinde yardım sağlanmalıdır.
- Okullar özellikle öğrenci başarısı olmak üzere performans sonuçlarının nitelik ve niceliğini arttırmalıdır.

Anderson (2005) ise hesap verebilirlik sistemlerinin beş bileşenden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

- Amaçlar
- Yönergeler
- Kaynaklar
- Değerlendirmeler
- Ödüller ya da yaptırımlar

Şekil 2.1 halihazırda yaygın olan hesap verebilirlik ilişkilerini göstermektedir. Böyle bir modelde herkes birbirine karşı hesap vermektedir. Her hesap veren kendi sorumluluğunun farkındadır ve bunları kabul eder. Örneğin öğretmenler, öğrencilere ihtiyaç duydukları öğrenim fırsatlarını sunma konusunda hesap verirler. Bununla birlikte, yerel yöneticiler ya da okul müdürleri de öğretim faaliyetleri için gerekli olan materyallerin ve kaynakların temini gibi konularda öğretmenlere hesap verirler.

Şekil 2. 1. *Eğitimde Hesap Verebilirlik İlişkilerinin Modeli*



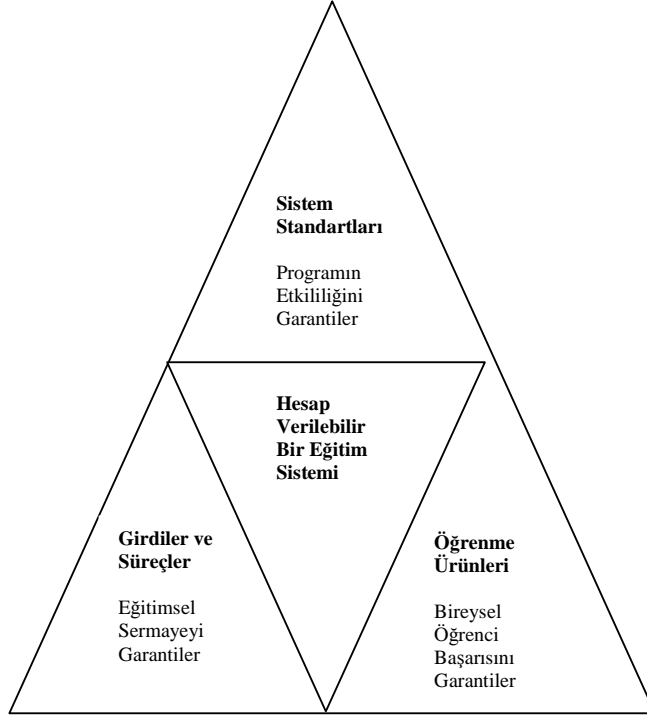
Kaynak: Merifield, 1998.

NASDSE (1995) ise hesap verebilirlik modelinin aşağıdaki öğelerden oluşması gerektiğini ileri sürmektedir:

1. Sistemin hesap verebilirliği,
2. Öğrencinin bireysel başarısının hesap verebilirliği,
3. Sürecin hesap verebilirliği.

Şekil 2.2 bu hesap verebilirlik modelinin bileşenlerini göstermektedir.

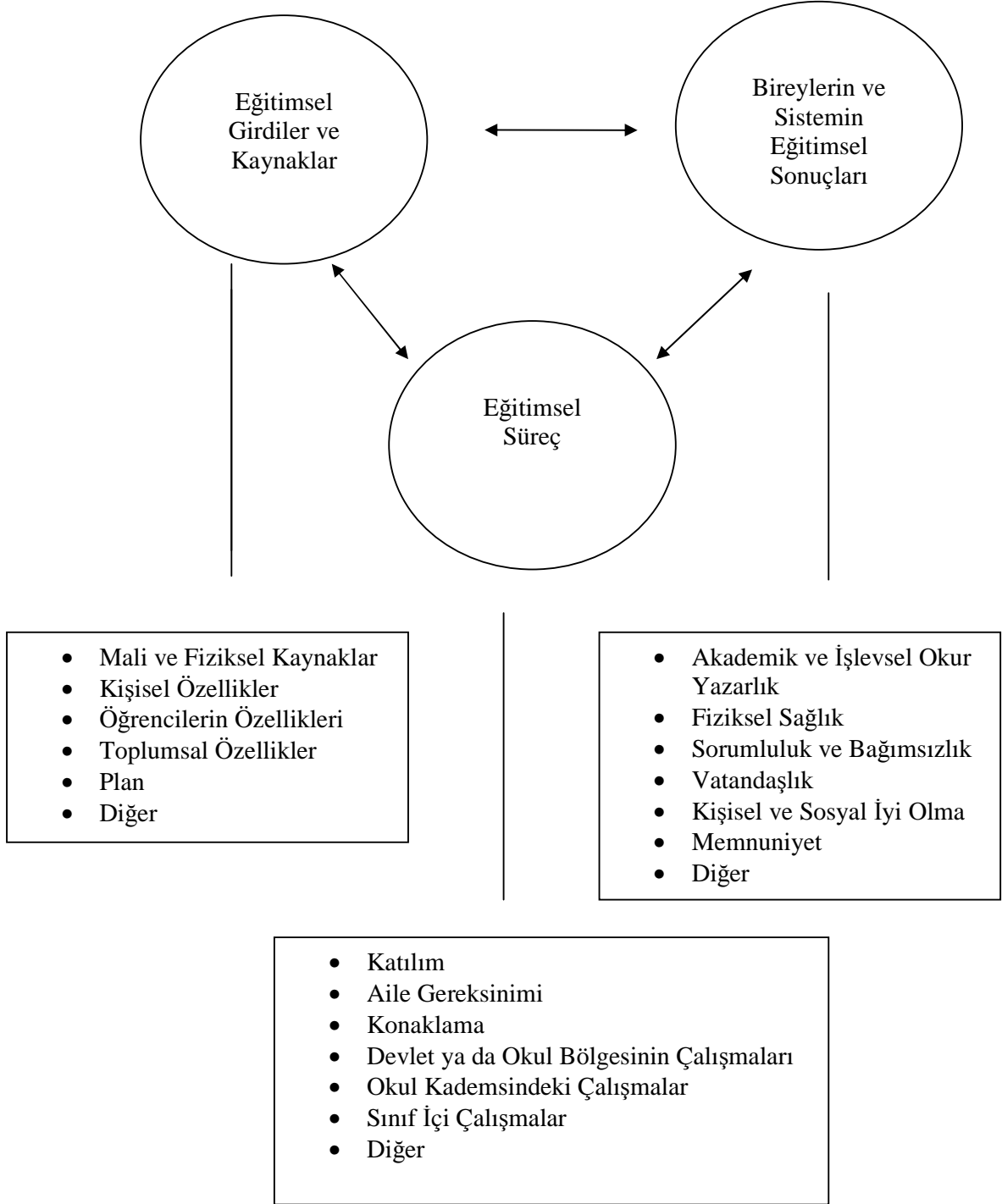
Şekil 2. 2. NASDSE Hesap Verebilirlik Modeli



Kaynak: Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Erickson, Moore, 1998.

Şekil 2.3 ise eğitimsel hesap verebilirliğin NCEO tarafından oluşturulan kavramsal çerçevesini göstermektedir. Burada eğitimsel girdi ve kaynaklar, eğitimsel süreç, bireyin ve sistemin eğitimsel çıktularından oluşan ve üç boyut halinde ele alınan bir şema ortaya çıkmaktadır. Eğitimsel süreç kısmına ailenin ihtiyaçları, konaklama, okuldaki çalışmalar, devlet ya da okul bölgesinin çalışmaları, katılım gibi öğrenci merkezli uygulamalar da dâhil edilmektedir.

Şekil 2.3. Eğimsel Hesap Verebilirliğin NCEO Tarafından Oluşturulan Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Erickson, Moore, 1998.

2.3.4. Rand'ın Eğitimde Hesap Verme Modelleri

2004 yılında yayımlanan Rand Çalışma Raporu'na göre; eğitim açısından hesap verebilme ile ilgili dört temel model vardır. Bunlar, piyasa, adem-i merkeziyetçi, profesyonel ve idari yaklaşımlardır.

- *Piyasa Yaklaşımı:* Her okulda verilen hizmet aynı olmadığından dolayı, okullar arasında bir rekabet oluşur. Bu yaklaşım, birçok ülkede egemen bir yaklaşımdır. Söz konusu ülkelerde aileler ve öğrencilerin okul seçme hakkı; ailelerin okula destek ve katılımı vardır. Öğretmenler, kendi yöntem ve programlarını oluşturmada özerktir.
- *Adem-i Merkeziyetçi Yaklaşım:* Okullar, yerelden okula dayalı yönetilmektedir. Okul programı, velilerin ve toplumun beklentilerine göre oluşturulur. Program, bütçe, insan kaynakları konularındaki kararlarda belirleyici olan okul yönetim ve eğitim kurulları vardır.
- *Profesyonel Yaklaşım:* Bu yaklaşımda, öğretmenlere karara katılma fırsatı verilir. Amaçların, bütçenin, programın belirlenmesi gibi konularda, okul yönetimi, öğretmenlere danışır. Demokratik bir ortam mevcuttur. Böylece daha etkili sonuçların elde edileceği var sayılır. Üyelerin çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğu okul kurulları vardır.
- *İdari Yaklaşım:* Bu yaklaşım, işletmelerde uygulanan araştırma geliştirme çalışmalarının okullara yansımış şeklidir. Etkili okul akımı, stratejik planlama, okul geliştirme akımı gibi konular bu yaklaşımla yakından ilişkilidir.

Tablo 2.1*Rand Eğitimde Hesap Verebilirlik Modellerinin Temel Boyutları*

Hesap Verme Modeli	Kim Hesap Verecek?	Kime Hesap Verecek?	Hangi Konuda Hesap Verecek?	Hesap Vermenin Sonuçları Nelerdir?
Performans	Okul/bölge	Merkezi/Yerel İdarecilere	Standart testlerin vasıtasıyla öğrenci başarısını artırma	Çeşitli yaptırımlar (öğrenci transferi, yeniden düzenleme vb.)
Bürokratik	Okul/bölge	Merkezi Hükümete	Yasa, yönetmelik ve düzenlemelere uyum hususunda	Yeterlilik onayının kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin görevden uzaklaştırılması
Profesyonel	Öğretmenler	Profesyonel meslektaşlara ya da örgütlere	Belirlenmiş mesleki etkinlikleri yapma hususunda	Mesleki yaptırımlar, Sertifikaların kaybedilmesi
Piyasa merkezli	Okul	Velilere	Akademik standartlar/ felsefi-dini normlar, öğrenci disiplini vb.	Okulun öğrenci ve gelir kaybetmesi, ekonomik yetersizlik

Kaynak: Stecher ve Kirby, 2004.

2.3.5. ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası’

Birleşik Devletler’de 2001 yılında kabul edilen, ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası’ eğitimde hesap verebilirliğin uygulanması için önemli bir kaynak olmuştur. Bu yasaya göre eyaletlere edebiyat, matematik ve fen alanlarında standart geliştirme ve uygulama, standartla ilgili yıllık değerlendirmeler yapma ve sürekli kötü performansla yönelik yaptırımlar uygulama konularında yetki vermektedir. Bu yasaya göre hesap verebilirlik sistemi;

- a) Standartlar
- b) Değerlendirmeler
- c) Ödüller ve yaptırımlardan oluşmaktadır.

Standartlar, eğitim öğretim sisteminden ne sonuç alınmak istendiğini amaçlamakta ve programın başında rehber olacak paydaşları bundan haberdar etmektedir. Böylece sistemin başında öğretmen ve müdürler hangi ürünleri elde etmeleri gerektiğini bilecek ve buna göre bir çalışma sürdürecektir. Standartların oluşturulmasının matematik ve fen gibi görece olarak iyi tanımlanmış alanlar için çok objektif bir süreç olmadığını belirtmiştir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu noktayı ele aldığımızda düşünce ile yönetilen derslerde nasıl bir standart oluşturulabileceği ve bunun nasıl değerlendirilebileceğinin vurgulandığı söylenebilir. Eyalet standartlarının genellikle okulları zor bir içerik, yenilikçi öğretim teknikleri ve üst düzey becerilerin öğrenilmesi yoluyla geliştirmek isteyen reformcular tarafından belirlendiğini ortaya koymuştur (Hoy ve Miskel, 2010). Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da sistem içerisindeki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve becerilerinin aynı olup olmadığıdır. Sonuçta öğrencilerin potansiyelleri farklı olabilir ve standartların üst düzeyde olması istenilen hedefe ulaşmayı zorlaştırır.

Değerlendirmeler, eğitim öğretim sistemindeki bütün bireylere belirli zamanlarda aynı testlerin uygulanma sürecidir. Böylece bireylerin izlenmesi, sürecin ne kadar verimli geçtiğinin değerlendirilecek ve alınan sonuçlara göre gerekli iyileştirmeler yapılacaktır. Fakat bazı uzmanlar, değerlendirme sürecinin öğrenci başarısını tam olarak yansıtmadığını öne sürmekte ve ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası’ nı eleştirmektedirler. Hoy ve Miskel (2010), prosedürler ve test programlarının yeterliliği konularında fikir ayrılıkları çıktığını ve paydaşların aşağıdaki sorulara yanıt aradıklarında çeşitli tartışmaların oluştuğunu belirtmişlerdir:

- Kim test edilmeli?
- Hangi içerik değerlendirilmeli?
- Hangi ölçme araçları kullanılmalı?
- Sınavlar ne sıklıkta yapılmalı?

- Değerlendirmeler geçerli mi?
- Hangi düzey ya da kesme puanları standartların karşılandığını belirtir?

Ödül ve yaptırımlar, değerlendirmeler sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmen, müdür ve öğrencilere yönelik uygulamalardır. Bu uygulamalar ücretin arttırılması, burs verilmesi, terfi yapılması, okul değiştirilmesi ya da sınıf tekrarı, işten çıkarılma şeklinde olabilir. Fuhrman (1999), Goertz ve Duffy (2001) eğitimcilerin teşvik ve cezalarını öğrenci performansına bağlamanın adalet konusunda sorunlara yol açacağını belirtmişlerdir (Fuhrman, Goertz ve Duffy'den aktaran; Hoy ve Miskel, 2010). Çünkü süreç içerisinde öğrencinin çaba göstermemesi öğretmenden kaynaklanmamaktadır. Bu yasanın güvenilir olmasında ve sistemin doğru bir şekilde işleminde tüm paydaşların yapmaları gerekenleri çok iyi bilmesi ve birer profesyonel gibi çalışmaları gerekmektedir. Öğretmenleri değerlendirenlerin ise objektif olmaları gerekmektedir. Brady (2003), hesap verebilirlik modellerini inceledikten sonra hafif, orta ve güçlü olmak üzere 20 farklı yaptırım ve müdahale türü belirlemiştir (Brady'den aktaran; Hoy ve Miskel, 2010). Hafif yaptırım ve müdahaleler için, öğretmen ve müdürlerin okullarındaki düşük performansı açıklamaları ve var olan okul yapıları içinde yeni programlar uygulamaları beklenmektedir. Orta düzeyde müdahaleler genellikle önemli materyal ve materyal olmayan maliyetler içermeleri nedeniyle riskleri arttırmaktadır. Bu yaptırımlar, okulun yönetimi iklim, vizyon, motivasyon, karar verme, personel atamaları, öğretim uygulamaları ve liderlik gibi değişikliklere odaklanmaktadır. Güçlü yaptırım ve müdahaleler ise gerçekten risk içeren önlemlerdir; oldukça yüksek oranda personel değişimine ve okulun dönüşümsel yapı ve süreçlerinde geniş değişimlere yol açmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu yasa sonucunda mesleki gelişimin sağlanması ve kapsamlı okul reformu geliştirme gibi girişimler ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim çerçevesinde öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirlik sisteminin gereklerini anlamaları için içerik ve pedagoji bilgilerini derinleştirmeleri ve bu yeni öğretim yaklaşımlarının nasıl kullanılacağını öğrenmeleri gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Kapsamlı okul reformu ise yaygın olarak birleştirilmiş amaçları, uyarlama ve kullanma için standart kuralları olan müstakil reform paketlerini ortaya koymaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu yasa ile beraber okul, bölge ve eyaletlerden hesap verme raporu istenmektedir. Okullardan istenen hesap verme raporları, özet olarak ve kapsamlı biçimde hazırlanmakta olup, bu raporlarda şunlara yer verilmektedir:

- İletişim: Veri ve bilgilere ulaşım yolları hakkında bilgi verilmektedir.
- Okul hakkında bilgi: Bu kısımda iletişim bilgileri, okulun tanıtımı, okulun misyonu, ebeveyn gelişimi için sunulan imkânlar, okulun sınıf ve kademelere göre mevcudu, sınıf sayısı hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Okul iklimi: Okulun güvenlik planı, son üç yılda verilen uzaklaştırma ve okuldan atılma cezaları, okulun öğrenci girdisi ve çıktısı oranları, sınıf mevcutları, ortalama sınıf mevcutları hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Okul imkânları: Okulun imkânları, okul imkânlarının yeterliliği, temizlik süreçleri, akademik takvim ve uygulamalar, bakım ve onarım işleri, parasal kaynaklar hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Öğretmenler: Öğretmenlerin eğitim durumu, öğretmenlerin değerlendirilmesi, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim gibi konularda bilgi sunulmaktadır.
- Destekleyici personel: Öğrencilere akademik bilgi vermek amacıyla gelen diğer meslek mensupları hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Müfredat ve öğretim materyalleri: Kullanılan testler, öğretim araç ve gereçleri, öğretim materyallerinin kalitesi ve ulaşılabilirliği, öğretim zamanı ve süresi hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Okulun finansal durumu: Bu kısımda öğretmen maaşları, okulun giderleri, yönetici maaşları hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Öğrenci başarısı: Öğrencilerin son üç yıldaki standart testlerden aldıkları puanlar, bölgesel testlerin sonuçları, öğrencilerin okuma, yazma ve matematik derslerindeki başarı oranları, terkler, devamsızlık, mezuniyet oranları vb. yer almaktadır.
- Öğretim planı: Okullarda uygulanan öğretim planı hakkında bilgi sunulmaktadır.
- Eğitimsel ilerlemenin değerlendirilmesi: Okuldaki erişimin ne düzeyde olduğu değerlendirilmektedir (CDE, 2008).

2.3.6. Türk Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik

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. Acar, Bülbül ve Özdemir (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.

Ayrıca son yıllarda “Toplam Kalite Yönetimi” ve “Stratejik Planlama” çalışmaları yapılarak hesap verebilirliğin uygulanmasına zemin hazırlanmaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik değerleri ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

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

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni 1891 kişiden oluşmaktadır. Ölçme araçlarını rastlantısal olarak seçilen toplam 348 öğretmen cevaplamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları, çalıştıkları öğretim kademeleri ve branşlarına dair dağılımlar Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1

Örneklem Grubunun Eğitim Durumu Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	η	%
Lisansüstü	30	8.6
Lisans	270	77.6
Önlisans	48	13.8
Toplam	348	100

Tablo 3. 2*Örneklem Grubunun Öğretim Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

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

Tablo 3. 3.*Örneklem Grubunun Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

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 Ahlak 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

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak *Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği*, *Öğretmen Otonomisi Ölçeği*, *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 2 yabancı dil uzmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen metinler karşılaştırılmıştır. Daha sonra maddelerin Türkçe dilbilgisine 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.

3.3.1. Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği Lisa Piehota (1995) tarafından öğretmenlerin yetkilendirilmeye dair farkındalıklarını belirlemek amacıyla doktora tezinde kullanılmıştır. *Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeği* 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 3. 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 3. 5

Öğretmen Yetkisini Değerlendirme Ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

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

3.3.2. 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 3. 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.

3.3.3. 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 araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayıları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3. 7.

Öğretmen Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

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

3.4. 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.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler, veri toplama araçlarının örneklem grubundaki öğretmenlere 2009–2010 öğretim yılında, yine araştırmacı tarafından 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, araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin tablolar sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

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

Tablo 4. 1

Öğretmenlerin Yetki Devri, Genel Otonomi ve Program Otonomisine Dair Algılarına Ait Tek Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
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

Tablo 4.1’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, program otonomisi, genel otonomiye dair algılarına ilişkin Tek Örneklem t-Testi sonuçları sunulmuştur. 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.

4.2. Öğretmenlerin Yetki Devrine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 2

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			

$p < .05$

Tablo 4.2’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur. 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 4. 3

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 4.3’de 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 4. 4

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 4.4’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.

4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Otonomine Dair Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 5

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			

$p < .05$

Tablo 4.5’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel otonomiye ilişkin algılarına dair puanlarının akademik eğitim durumları açısından değerlendirilmesine ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur. 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 4. 6

Öğretmenlerin Genel Otonomiye 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	158	42,64	4,01	1,261	207	,208
2.Kademe	151	42,05	4,24			

$p < .05$

Tablo 4.6’da 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 4. 7

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 4.7’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 4. 8

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 4.8’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 lisans üstü ve önlisans mezunu olan öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 4. 9

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 4. 10

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 4.10'da 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 4. 11

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 4.11’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 4. 12

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

4.4. Öğretmen Hesap Verebilirliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4.13, 4.14, 4.15, 4.16 Öğretmen Hesap Verebilirliği Anketi'nin A, B, C, D bölümündeki sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerlerini göstermektedir. Tablo 4.13'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 4. 13

Hesap Verebilirlik Anketinin A Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Önemli		Oldukça Önemli		Çok Önemli Değil		Önemsiz		Fikrim Yok	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
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 4.13’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

sebebe ise % 91,7 ile “öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek”tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini en az hesap verebilir hissettikleri sebebe ise % 79,9 ile “milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi”dir.

Tablo 4. 14

Hesap Verebilirlik Anketinin B Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Çok Yüksek		Oldukça Yüksek		Oldukça Düşük		Çok Düşük		Fikrim Yok	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
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 4.14 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 4. 15

Hesap Verebilirlik Anketinin C Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Daha Fazla		Daha Az		Şimdikiyle Aynı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
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 4.15 araştırmaya katılan retmenlerin, “*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 retmenlerin % 79,3’ “*ğretimin kalitesi*” konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu hemen takip konu ise % 72,1 ile “*mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi*” dir.

Tablo 4. 16

Hesap Verebilirlik Anketinin D Bölümüne Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Oranları

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
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 imkâna sahip değildir.	44	12,6	66	19	72	20,7	105	30,2	37	10,6

Tablo 4.16 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.

4.5. Yetki Devri ve Öğretmen Otonomisine Dair Algular Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 4. 17

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

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

Tablo 4.17’de öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi, program otonomisine ilişkin alguları 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 [$r=,087$] bir ilişki bulunmamaktadır.

3. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

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

5.1. Sonuç ve Tartışma

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.

Mete (2004) örgütlerin hedeflerine ulaşması, çalışanların örgütün değerlerini benimsemesi ve çalıştıkları örgütlere adanmaları için ön şartlardan birisinin karara katılma olduğunu ifade etmiştir. Wells (1993) kendilerine ek sorumluluklar, karar alma yetkisi ve kritik yönetsel işlevler üzerinde denetim hakkı verilen bireylerde, özgüven ve yetkinlik duygusu oluştuğunu, yetersiz görevlendirmenin ise yaratıcılığı, girişimciliği ve mesleki gelişmeyi körelttiğini belirtmiştir. Yetki devrinin başarılı bir şekilde sağlanması için görevin yöneticilere düştüğünü belirten Wells (1993), iyi görev devrinin etkili iletişim gerektirdiğini belirtmiştir. Etkili iletişimin sağlanması için de yöneticilerin bireysel farklılıkların bilincinde, özgüven sergileyen, yönetme

özgürlüğü tanıyan, katılımı yüreklendiren ve daha çok sonuçlar üzerinde yoğunlaşan bir politika izlemeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Başarılı bir yetki devri sağlamak için yönetici ve personel arasında sıkı bir bağ olmalıdır. Eğer öğretmene yetki veriliyor ve yetkiler öğretmen tarafından doğru kullanılıyorsa bu durum, okul ikliminin pozitif yönde etkilenmesini sağlayabilir. Elde edilen verilerde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının yüksek olmasının eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli olmasına ve eğitimde kalitenin artmasına büyük katkıda bulunacağı söylenebilir.

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) otonomiye, 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)'nin 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 algıları arasında aldıkları akademik eğitime göre bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lisansüstü ve önlisans mezunu olan öğretmenlerin program otonomisine dair algıları farklıdır. Bu farklılığın; lisansüstü eğitim alan bireylerin daha profesyonel eğitim almalarından ötürü kendilerine daha fazla güvenmeleri, programın ince ayrıntılarını bilmelerinden ve öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, hazır bulunuşluk durumlarına göre program içerisinde daha esnek davranabilmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca lisansüstü eğitim alan bireylerin yeni eğitim öğretim yaklaşımlarını daha iyi bilmeleri ve mesleki gelişimlerini devam ettirmelerine yönelik eğilimlerinin de bu farkı desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin program otonomisine dair algılarının çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu algıların ilköğretim birinci ve ikinci kademe çalışan öğretmenler arasında farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın sebebinin, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha fazla disiplinden sorumlu olmalarından kaynaklandığını söyleyebilirim. Ayrıca birinci kademe öğretmenlerinin, öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri sebebiyle sınıf ikliminde daha somut ve etkinliklere dayalı faaliyetler yapmaları da bu farkı etkilemiştir diyebilirim. 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.

Öğretmenlerin program otonomisine dair algıları arasında branş değişkenine göre bir fark ortaya çıkmıştır. Bu algıların sınıf ile beden eğitimi öğretmenleri ve matematik ile beden eğitimi öğretmenleri arasında farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın beden eğitimi ile sınıf, beden eğitimi ile matematik dersi öğretim programının içeriğinin farklılığından kaynaklandığını söyleyebilirim. Beden eğitimi ders içeriği daha modüler bir yaklaşıma göre yazıldığından öğretmen ders içerisinde daha esnek davranabilir. Sınıf öğretmenlerinin birden fazla disiplininin öğrenilmesinde rehber olması, ilköğretim birinci kademe yoğun bir içeriğin bireye

aktarılması ve özellikle bazı derslerin aşamalı olarak ilerlemesinin iki branş arasında fark oluşturduğunu söyleyebilirim. Ayrıca matematik dersinde de konuların aşamalı ilerlemesinin, bazı konuların öğrenilmeden diğer konuların anlaşılmasının, matematik ile beden eğitimi öğretmenlerinin program otonomisine dair algıları arasında bir fark ortaya koyduğu söylenebilir. Beden eğitimi dersinin psikomotor becerilerin, matematik dersinin ise bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir ders olmasının da bu farkı etkilediğini söyleyebilirim.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren çeşitli sebeplerin önem derecesini belirtmelerine yönelik soruya hesap verebilir olmada “*okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak*” ve “*öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek*” sebebinin çok önemli veya oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, hesap verebilirliğin; okul iklimindeki başarının artması, okulun yapılan çalışmalar neticesinde cevap verebilir ve denetlenebilir olması ile, öğrenci başarısının veliler tarafından bilinmesi açısından daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, çeşitli konularda ne kadar hesap verebilir hissettiklerini belirtmelerine yönelik soruda “*öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma*” ve “*öğrenci beklentilerine cevap verebilme becerisi*” konusunda daha yüksek frekansa sahiptirler. Elde edilen sonuca göre hesap verebilirlik, okul ikliminde demokratik bir ortam sağlamaktadır diyebiliriz. Ayrıca bireyin merkeze alınmasının ve ihtiyaçlarının karşılanmasının da hesap verebilirlik uygulamaları vasıtasıyla sağlanabileceğini söyleyebiliriz. Hesap verebilirlik mekanizmaları bireylerin sorumluluklarına dair farkındalıklarını artırmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar öğretmenden, iyi bir rehber olmalarını ve öğrencilerin potansiyellerini en mükemmel şekilde kullanmalarını sağlamalarını istemektedir. Hesap verebilir bir öğretmen kendi sorumluluklarını yerine getirirken, okuldaki öğrenmeler daha iyi bir seviyeye ulaşır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılması 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 performansı 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 işlevlere 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 söyleyebilirim.

Araştırmaya katılan 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. Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket edebilme ve bir başarısızlık yetersizlik durumunda sorumluluğu üzerine alabilmeye göndermede bulunur (UNDP, 2010). Görüldüğü gibi okul kültüründeki öğelerin kendilerini değerlendirmeleri, yapılan çalışmaların etkililiği, eksiklikler ve yapılması gerekenler hakkındaki raporlar, hesap verebilirlik uygulamalarına hizmet etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 78,4'ü öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları olduğu görüşüne katılırken, % 3,2'si katılmamaktadır. Türk eğitim sistemindeki en önemli sorun öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda geri kalmalarıdır. Bu eksiklik okul örgütlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin değişen çağ ile birlikte değişen bilgiyi takip etmelerinin sağlanması ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini sağlar. Bu sebeple öğretmenler, işlevi yüksek hizmetiçi eğitim, konferans ve seminerlere katılım, lisansüstü eğitim husunda teşvik edilmelidirler. Bu konu hem iş memnuniyeti, hem de yaşam boyu eğitim açısından çok önemlidir.

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, il 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 ğretim 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 ğrenci durumu konusunda Őeffaflığı ve açıklığı sağlamıştır. Böylece velilerin ğrenci durumu hakkında bilgi alması ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Fakat velilerin e-sistem hakkında bilgi sahibi olmaması, teknolojiden uzak olmaları ve maddi imkanların yetersizliği bu sistemden yararlanabilmeyi zorlaştırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetki devri, genel otonomi ve program otonomisi algıları arasındaki ilişkilere dair elde edilen önemli sonuçlar şunlardır:

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 saptanmamıştır. Elde edilen sonuca göre yetkilendirilme ve program otonomisi birbirini pozitif yönde etkilemektedir. Yetki ğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasını sağlamaktadır.. Bu sebeple öğretmenler, öğretilecek konuların seçimi, sınıf öğrenmelerinin belirlenmesi gibi konularda söz sahibi olurlar. Bu durumun, yetkilendirmenin ders içi faaliyetlere özerklik kazandırmasından kaynaklandığını söyleyebilirim. Öğretmenlerin genel otonomi ve program otonomisine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yapılan ilişki analizi sonucunda genel otonominin program otonomisini pozitif yönde etkilediği saptanmamıştır. Genel otonomi öğretmenin sınıf iklimindeki özerkliği iken, program otonomisi öğretmenin içeriğe dair olan zerkliğidir. 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 yönetsel 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.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 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 desteklenmeli 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.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 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.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2001). *Accountability in public-private partnerships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

Akyüz, K. (2006). *Kamusal hesap verebilirlik ve medya*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkış, A. (Temmuz, 2006) *Yönetim sorumluluğu modelinde hesap verme sorumluluğu*. Nisan 25, 2010 tarihinde <http://www.demud.org.tr/asalkis.pdf> adresinden alınmıştır.

Alpugan, O. (1998). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: PER Yayınları.

Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: Stedi Média. Mayıs 10, 2010 tarihinde <http://www.iiep.unesco.org/> adresinden alınmıştır.

Aoki, N. (2000). *Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility*. Paper presented at Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.

Araç, N. B. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirilmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arkott, A. (1968). *Adjustment and mental health*. New York: McGraw-Hill.

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*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Baş, H. (2007). *Hesap verme sorumluluğu ve kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu*. Nisan 25, 2010 tarihinde <http://malieseempozyumu.pamukkale.edu.tr/hasanbas.pdf> adresinden alınmıştır.
- 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.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi*. Ankara: Todaie Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z., (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegema: Ankara.
- Blase J. J. (1982). A social-pyschological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administrational Quarterly*, (18), 93-113.
- Blase, J. & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Colorado Department of Education. (2005, February). *School Accountability Reports: A Five Year Review of Progress*. State of Colorado.

- Corwin, Ronald G. (1974). *Models of educational organizations in review of research in education*. . Itaska, IL: S. E. Peacock.
- Easterbrook, J. A. (1968). *Personality and psychopathology*. NY: Academic.
- Elma, C. (2003). *Yönetmel etkililiğinin bir göstergesi olarak yetki devri, yönetimde çağdas yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İÜ Yayınları.
- Eye, G. G., & Netzer, L. A. (1965). *School administrators and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Frink, D. D. ve Klimoski R. J. (1998). Toward a theory of accountability in organizations and human resources management. In G.R. Ferris (Editor.). *Research in Personnel and Human Resources Management*(1-51), Greenwich, CT JAI Press.
- The General Teaching Council, (2009, Eylül). *A new approach to accountability*.
- 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.
- Hoskin, K. (1996). The 'awful idea of accountability': Inscribing people into the measurement of objects. In R. Munro, & J. Mouritsen (Eds.), *Accountability: power, ethos and the technologies of managing* (265–282). London: International Thomson Business Press.
- 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.
- Gerdangeri, H. (1972). *İl Genel Yönetimi ve İçişleri Bakanlığı merkez örgütünde yetki devri*. Ankara:İç Düzen Yayınları.
- 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.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*,148. Aralık 15, 2009 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/6.htm> adresinden alınmıştır.
- Kabakçı, E. (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyotropik/otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 273-282.
- Kanada Alberta Eyaleti Sayıştayı, Hükümet Hesap Verme Sorumluluğu, <http://www.oag.ab.ca/htm 1/government-accountability.shtml>.

Keskin, G. ve Yıldırım, G.Ö. (2008). Yapısalcı yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zeka durumlarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 67–88.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23/2, 175-182.

Maeroff, G. I. (1988). *A blue print for empowering teachers*. New York: Longman.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Merrifield, J. (1998). *Performance accountability in adult basic education* (NSCALL Report No. R309B60002). University of Tennessee, Cambridge.

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.

Mulgan, R. (2000). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Great Britain: Macmillan.

- Olson, O., C. Humphrey & J. Guthrie. (2000). Caught in an evaluatory trap: The dilemma of public services under NPFM. *EIASM International Conference on Accounting, Auditing and Management in Public Sector Reforms*, Zaragoza, Spain.
- 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.
- Piehota, L. (1995). *Empowering elementary school teachers through awareness and training*. Unpublished doctoral thesis, Nova University.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). Viewing reading recovery as a restructuring phenomenon. *Journal of School Leadership*, 1(4), 379-399.
- 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.
- Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim, iyi yönetimin temel unsurları*. Ankara:Maliye Bakanlığı.
- Sayles, L. R., & Strauss, G. (1986). *Human behavior in organizations*. London: Prentice- Hall.

- School accountability report card reported for school year 2008-2009, Published During 2009-2010. Nisan 25, 2010 tarihinde <http://www.iusd.org/schools/AccountabilityReportCards/TR.pdf> adresinden alınmıştır.
- 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., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
- Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1993) . Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Smith, R.C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25/6. 43-4.
- Şahin, N., Ulusoy, M., & Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal Clinical Psychology*, 49(2), 751-63.
- Stecher, B., Gonzalez, G., (2003). *Smarter to leave no child behind: Practical insights for school leaders*. Rand Cooperation.

- Stecher, B., Kirby, N., (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Cooperation.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- T.C. Başbakanlık (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 2-Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı*. Ankara: Başbakanlık Yayını.
- Türkmen, İ. (1994). *Yönetmel zaman ve yetki devri açısından yönetimde verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- United Nations Development Programme (UNDP), 'Glossary of Key Terms', Governance for Sustainable Human Developments, s1 .
Mart 9, 2010 tarihinde <http://magnet.undp.org/policy/glossary.htm> adresinden alınmıştır.
- Wells, R., G. (1993). *Yetki devri. (V., Üner, Çev.)*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Willner, R. G. (1990). Images of the future now: Autonomy, professionalism, and efficacy. *Dissertation Abstracts International*, 52 (03A), 0776.
- Worldbank, Glossary of Key Civil Service Terms. Nisan 26, 2010 tarihinde <http://www1.worldbank.org/publicsector/civilservice> adresinden alınmıştır.
- Yozgat, O. (1992). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Nihad Sayar Eğitim Vakfı Yayınları.

Ysseldyke J., Krentz J., Elliott J., Thurlow M., Erickson R., Moore M. (1998).
NCEO Framework for Educational Accountability. National Center on
Educational Outcomes, University of Minnesota.

EK 1:

ÖĞRETMEN YETKİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
Genel Bilgiler					
Eğitim Durumunuz: <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Doktora<input type="radio"/> Yüksek Lisans<input type="radio"/> Lisans<input type="radio"/> Önlisans		Branşınız: <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Türkçe<input type="radio"/> Matematik<input type="radio"/> Fen ve Teknoloji<input type="radio"/> Sosyal Bilgiler<input type="radio"/> İngilizce<input type="radio"/> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi<input type="radio"/> Beden Eğitimi<input type="radio"/> Bilişim Teknolojileri<input type="radio"/> Görsel Sanatlar<input type="radio"/> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi<input type="radio"/> Teknoloji ve Tasarım<input type="radio"/> Sınıf Öğretmenliği<input type="radio"/> Müzik<input type="radio"/> Diğer			
Çalıştığınız Öğretim Kademesi: <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> İlköğretim 1. kademe<input type="radio"/> İlköğretim 2. kademe					
Yönerge: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yetkilendirilmesini incelemektir. Lütfen her soruya en uygun cevabı, ilgili kutuyu işaretleyerek belirtiniz. Görüşlerinizi bire bir ya da en yakın tanımlayan seçenekleri tercih ediniz. Araştırmadaki bütün veriler gizli tutulacak ve bilimsel amaçlı toplu analiz edilecektir.					
Sorular	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Öğretmenlerin çoğu okulun hedef ve amaçlarından haberdardır.					
2.Okul yöneticileri, öğretimle ilgili gelişim programlarının hazırlanmasına, çalışanlarını da dâhil eder.					
3.Okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.					
4.Okul yönetimi, öğretmenlerini liderlik etme ve öğretim süreçlerine yaratıcı katılım sağlama konularında teşvik eder.					
5.Öğretmenler okulla ilgili planlamalarda aktif olarak yer alırlar.					
6.Öğretmenler okulun örgütsel amaçlarını geliştirme faaliyetlerine aktif katılım sağlarlar.					
7.Öğretmenler okulla ilgili verilen kararlarda söz sahibidirler.					
8.Öğretmenlerin mesleki gelişim seviyeleri okulun ihtiyaçlarına göre şekillendirilir.					
9.Öğretmenler, mesleki gelişimlerini sağlamak için çaba sarf ederler.					
10.Okul personeli, amaçlar için işbirliği yapabilir.					

EK 2:

ÖĞRETMEN OTONOMİSİ ÖLÇEĞİ					
Yönerge: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yetkilendirilmesini incelemektir. Lütfen her soruya en uygun cevabı, ilgili kutuyu işaretleyerek belirtiniz. Görüşlerinizi bire bir ya da en yakın tanımlayan seçenekleri tercih ediniz. Araştırmadaki bütün veriler gizli tutulacak ve bilimsel amaçlı toplu analiz edilecektir					
Sorular	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Ders anlatırken yaratıcı yöntemler kullanabilirim					
2.Öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemimi belirleyebilirim.					
3.Sınıftaki davranış standartlarını kendim belirlerim.					
4.Öğretmenlik mesleği, yaptığım görevlerde kendi takdir hakkımı kullanmam için uygun değildir.					
5.Ders esnasında kendi kural ve yöntemlerimi kullanırım.					
6.Öğretim için belirlenen yöntem ve beceriler konusunda söz hakkım çok azdır.					
7. Sınıf içindeki zaman yönetimi kontrolüm altındadır.					
8.Ders anlatırken kendi belirlediğim hedef ve amaçlara ulaşmaya odaklanırım.					
9.Ders esnasında alternatif yöntemlere nadiren başvururum.					
10. Konu anlatırken kendi prensiplerime bağlı kalırım.					
11.Temel problemlerin nasıl çözüleceği konusunda yapabileceklerim sınırlıdır.					
12.Öğretim aşamasında ne anlatacağımı büyük oranda kendim belirlerim.					
13.Dersliklerin kullanılması konusunda çok az söz sahibiyim.					
14.Derste kullandığım öğretim materyallerinin çoğunu kendim seçerim.					
15.Kullanacağım ölçme ve değerlendirme teknikleri başkaları tarafından belirlenir.					
16. Kullanacağım öğretim metot ve stratejilerini kendim belirlerim.					
17.Ders esnasında zamanı nasıl kullanacağımı kendim planlarım.					
18.Öğreteceğim konuları kendim seçerim.					
19.Öğreteceğim becerileri kendim seçerim.					

EK 3:

ÖĞRETMEN HESAP VEREBİLİRLİĞİ ANKETİ					
Yönerge: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yetkilendirilmesini incelemektir. Lütfen her soruya en uygun cevabı, ilgili kutuyu işaretleyerek belirtiniz. Görüşlerinizi bire bir ya da en yakın tanımlayan seçenekleri tercih ediniz. Araştırmadaki bütün veriler gizli tutulacak ve bilimsel amaçlı toplu analiz edilecektir.					
A.Öğretmenlerin ve okulların hesap verebilir olmalarını gerektiren çeşitli sebepler vardır. Size göre aşağıda listelenen sebeplerin önem derecesi nedir?	Çok önemli	Oldukça Önemli	Çok önemli değil	Önemsiz	Fikrim Yok
1. Bütçeden milli eğitime ayrılan payın doğru kullanıldığının gösterilmesi					
2. Kamuoyunun eğitim kurumlarına güvenini sağlamak ve bu güveni devam ettirmek					
3. Öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilere bilgi vermek					
4. Okulun performans gelişiminin sürekliliğini sağlamak					
5. Milli eğitim politikasına uyulduğunun gösterilmesi					
6. Öğretmenlerin mesleki davranışlarının belli bir standartta olmasını sağlamak					
B.Aşağıda verilen her bir konuda kendinizi ne kadar hesap verebilir hissettiğinizi işaretleyiniz	Çok Yüksek	Oldukça Yüksek	Oldukça Düşük	Çok Düşük	Fikrim Yok
1. Öğretimin kalitesi					
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi					
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz					
4. Velilerle işbirliği yapma					
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi					
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma					
C.Hesap verebilirliğiniz ile ilgili gelecekte yapılması muhtemel düzenlemelerde aşağıda listelenen konulara şimdiki duruma kıyasla ne kadar önem verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	Daha fazla		Daha az		Şimdikiyle Aynı
1. Öğretimin kalitesi					
2. Mesleki bilgi ve becerilerinizin gelişimi					
3. Öğrenci beklentilerine cevap verebilme beceriniz					
4. Velilerle işbirliği yapma					
5. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerdeki gelişimi					
6. Öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma					
D.Aşağıdaki ifadelere hangi oranda katılıyor / katılmıyorsunuz?	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1) Performans yönetimi, öğretmenleri hesap verebilir kılan etkili bir yöntemdir.					
2) Okulun kendini değerlendirmesi okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araçtır.					
3) Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları vardır.					
4) Toplumla hesap verilebilmesi için öğretim dışından da denetlenmelidir.					
5) Öğretmenler, velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip değildir.					

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.03.00.06-040 /
Konu : Araştırma İzni

10.02.2010* 03995

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 11/01/2010 tarih ve B.30.2.OGÜ.0.72.00.00.590-68-149 sayılı araştırma izni talep yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emel KOÇAK "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yetkilendirilmesi, Otonomisi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşleri" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra araştırma sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından araştırma yapması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.



Hidayet YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

10/02/2010

Gökhan Veli KIŞIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)