

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
İDAREYE KARŞI HAK ARAMA DURUMLARINA VE
HESAP VEREBİLİRLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
ALGILARI

Seval ARSLAN DURMUŞ

BOLU -2016

SEVAL ARSLAN DURMUŞ

KARŞI HAK ARAMA DURUMLARINA VE HESAP VEREBİLİRLİK

YÜKSEK LİSANS,2016

İLK VE ORTA OKUL ÖĞRETMENLERİNİN İDAREYE

DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
İDAREYE KARŞI HAK ARAMA DURUMLARINA VE
HESAP VEREBİLİRLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Seval ARSLAN DURMUŞ

Danışman
Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, AĞUSTOS-2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Seval Arslan DURMUŞ tarafından hazırlanan **İlk ve Orta Okul Öğretmenlerinin İdareye Karşı Hak Arama Durumları Ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları** başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 02/08/2016

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

.....

Üye : Prof. Dr. Türkan ARGON

.....

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İdareye Karşı Hak Arama Durumlarına ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 02/08/2016

Seval ARSLAN DURMUŞ

Canım oğlum Karel Deniz'e...

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince ilgisini, yardımlarını, en önemlisi de güler yüzünü ve anlayışını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN' e saygı ve şükranlarımı sunarım... Çalışmama fikirleriyle destek sağlayan başta Prof. Dr. Türkan ARGON olmak üzere tüm bölüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda hissettiğim canım aileme, her zaman yardımına koşan manevi kardeşim Olcay İŞGÖREN' e ve destekleriyle hep arkamda olan sevgili eşim Muammer DURMUŞ' a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
I.BÖLÜM.....	10
1.Giriş.....	10
1.1.Problem Durumu	10
1.1.1.Hak arama.....	10
1.1.2.Hesap verebilirlik.....	12
1.2. Araştırmanın Problemi	14
1.3.Araştırmanın Amacı	14
1.4.Araştırmanın Önemi	15
1.5.Sayıtlılar	16
1.6. Sınırlılıklar.....	16
1.7.Tanımlar	16
II.BÖLÜM	11
2. Kavramsal Temeller ve İlgili Literatür	11
2.1. Hak Arama	11
2.1.1. Hak, hukuk ve adalet kavramı	11
2.1.2. Hak arama özgürlüğü.....	20
2.1.3. Hak arama yolları.....	20
2.1.3.1. Bilgi edinme hakkı	21
2.1.3.2. Dilekçe hakkı	22
2.1.3.3. Devlet memurları kanunu.....	23
2.1.3.4. Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları.....	23
2.1.4. Öğretmenlerde hak arama.....	24
2.2. Hesap verebilirlik	25
2.2.1. Hesap verebilirlik kavramı	26

2.2.1.1. Etkin bir hesap verme sorumluluğunun prensipleri	27
2.2.2. Hesap verebilirlik süreci.....	28
2.2.3. Hesap verebilirlik ilkeleri.....	29
2.2.4. Hesap verebilirlik türleri.....	30
2.2.5. Türkiye’ de eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları	32
2.2.6. Okulda hesap verebilirlik.....	36
2.2.7. Öğretmenlerde hesap verebilirlik	38
2.3. İlgili araştırmalar	44
2.3.1. Hak arama ile ilgili araştırmalar	44
2.3.2. Hesap verebilirlikle ilgili araştırmalar	48
III. BÖLÜM.....	52
3. Yöntem.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.2.1. Evren.....	52
3.2.2. Örneklem.....	58
3.3. Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlere Ait Bilgiler.....	60
3.5. Veri Toplama Araçları.....	61
3.5.1.Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Durumu Ölçeği.....	61
3.5.2.Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Düzeyleri Ölçeği.....	62
3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	71
IV. BÖLÜM.....	68
4. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	68
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
V. BÖLÜM	96
5.1. Sonuçlar ve Öneriler	96
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	96
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	96
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	97
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	98

5.2.Öneriler.....	98
5.2.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	99
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	106
EK-1: İLK VE ORTA OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HAK ARAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ...	113
EK-2: İLK VE ORTA OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	115
EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	117
EK-4: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ.....	118
EK-5: HAK ARAMA ÖLÇEĞİ.....	120
EK-6: ARAŞTIRMA İZNİ (VALİLİK OLURU).....	121
EK-7: HAK ARAMA ÖLÇEK İZNİ.....	122
EK-8: BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE NORMALLİK ANALİZİ: KOLMOGOROV-SMİRNOV ANALİZ SONUÇLARI	123
ÖZGEÇMİŞ	127

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırma örneklemindeki öğretmenlere ilişkin sayılar.....	59
Tablo 3.2. Öğretmenlere ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları	60
Tablo 3.3. Hak arama ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	62
Tablo 3.4. Hesap verebilirlik algısı ölçeğinde yer alan seçenekler yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	62
Tablo 3.6. İstatistik programı ile elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin(KMO) örneklem ölçüm ve Barlett's Test sonuçları	65
Tablo 3.8. Görev ve sorumluluk boyutunun sonuçları.....	68
Tablo 3.9. Engeller boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları	69
Tablo 3.10. Beklentiler boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları.....	70
Tablo 3.11. İletişim boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları	71
Tablo 4.1. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarına ilişkin görüşleri.....	68
Tablo 4.2. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşleri	75
Tablo 4.3. Hak arama algıları ölçeğinden cinsiyete göre alınan puanlara ait Mann Whitney U Testi sonuçları	77
Tablo 4.4. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları	78
Tablo 4.5. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları	79
Tablo 4.6. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları	81
Tablo 4.7. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının görev değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	82
Tablo 4.8. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının sendikal durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları.....	83
Tablo 4.9. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları.....	84
Tablo 4.10. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları.....	86

Tablo 4.11. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları	87
Tablo 4.12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları	89
Tablo 4.13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının görev değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları.....	91
Tablo 4.14. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının sendikal durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	92
Tablo 4.15. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algıları ile hesap verebilirlik algıları arasındaki ilişki.....	94

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Doğrulayıcı faktör analizi.....	66
--	----

ÖZET

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN HAK ARAMA DURUMLARINA VE HESAP VEREBİLİRLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Arslan Durmuş, Seval

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Ağustos-2016, xiii + 121 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; Bolu ili merkez ilçe ilk ve ortaokullarında görevli öğretmenlerin hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algılarını tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesindeki ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren kapsamında 35 ilk ve ortaokul, toplam 1012 ilk ve ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek düzeyde 25 ilk ve ortaokul ve bu okullarda görev yapan 447 öğretmen tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için “ Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Algıları”, Görev ve Sorumluluk, İletişim, Beklentiler ve Engeller alt boyutlarını içerecek biçimde araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmiştir. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin hak arama durumlarına ilişkin algılarını ölçmek için Şen (2006), tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Durumu” adlı anketi sınırlandırılarak “Haklarımız ve Sorumluluklarımız” ile “Hukuki Haklarımızı Kullanma Tutumlarımız” boyutları kullanılmıştır.

Araştırma verileri SPSS paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi ve Sperman rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlk ve ortaokul öğretmenleri hak arama durumlarına ilişkin algıları genel toplamına yönelik “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları genel toplamına yönelik “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, medeni durum, yaş ve görev değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmazken, hak arama ölçeğinin hakları kullanma boyutunda mesleki kıdem değişkeninde ve hakları bilme alt boyutunda sendikal durum değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşleri; medeni durum, yaş ve sendikal durum değişkenlerinde anlamlı fark göstermezken, diğer değişkenlerde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri; cinsiyet değişkenine göre görev ve sorumluluk ile beklentiler boyutlarında, kıdem değişkenine göre görev ve sorumluluk boyutunda, görev değişkenine göre ise görev ve sorumluluk, beklentiler ve iletişim boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır.

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama ve hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, yönetim, hak, hak arama, hesap verebilirlik

ABSTRACT

PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE LEVEL OF LEGAL REMEDIES AND ACCOUNTABILITY

Arslan Durmuş, Seval

Master's Degree Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision Unit

Supervisor: Assoc. Prof. Şenay SEZGİN NARTGÜN

August-2016, xiii + 121 pages

The main objective of this research is; to test the perceptions of teachers on the level of legal remedies and accountability of Bolu province central district primary schools.

The core of the study is based on teachers working in primary and secondary schools in the central district of Bolu during the second term of the 2012 - 2013 academic year. The core of the study comprises 35 primary and secondary schools with a total of 1012 primary and secondary school teachers. The 25 primary and secondary schools and 447 primary and secondary school teachers representing the core of the study have been determined using the stratified sampling method.

Screening model has been used in this study. The research data collection tool consists of three phases. In phase one a personal information form has been used to obtain personal information about the teacher. In the second phase a scale comprising the sub dimensions of "Teachers' Perceptions of Accountability," Duties and Responsibilities, Communication, Prospects and Obstacles has been developed by the researcher to determine the teacher's perceptions of accountability. In the third phase the dimensions "Our Rights and Responsibilities" and "Our Attitudes of using our Legal

Rights" were used by narrowing down the survey on "Legal Remedies situation of Teachers' Against Administration" developed by Şen in (2006).

The data were analyzed using the SPSS software package. Data analysis was conducted using percentage, frequency, arithmetic average, standard deviation, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis analysis and Spearman's rho correlation analysis.

The findings of the research are as follows:

When compared to the grand total related to perception of primary and secondary school teachers related to legal remedies the level of the views is "I agree" and related to accountability is "most of the time".

The views on legal remedies perceptions of primary and secondary school teachers revealed no significant difference related to the variables; gender, marital status, age and profession, however, in terms of the variable of professional seniority on the dimension of using the rights on the scale of legal remedies and the variable of Union State of the lower level Knowing the Rights it has been observed that there are significant differences.

The views on accountability perceptions of primary and secondary school teachers revealed no significant difference related to the variables; marital status, age and union status, however, they did reveal significant differences in terms of other variables. The teacher views showed significant differences in the level of duty, responsibility and expectation with respect to the gender variable; in the levels of duty and responsibilities, expectations and communications with respect to the duty variable.

Low level of positive significant relationship has been observed between the views of the teachers related to perception on legal remedies and accountability.

Keywords: Primary school teacher, and secondary school teacher, management, rights, legal remedies, accountability

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış; amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

1.1.1.Hak arama

Günlük hayatta dilden düşürülmeyen bir konudur hak arama. Yaşanılan olumsuzluklarda hakkın yendiği ve aranılacağı, yaşanılan durumun hak edilmediği düşünüldüğünde; olası durumların insan hakları, kadın hakları, çocuk hakları, hayvan hakları vb. haklara aykırı olduğundan şikayet etmek amacı ile yetkili makamlara başvuru gerçekleşmektedir. Çünkü haklar gözetilirken adalet fikri gündeme gelmektedir. Toplumda adalet ise bireylerin hak ve özgürlüklerinin hukuk tarafından güvence altına alınmasıyla sağlanır (Doğan, 2002). Hak, hukukun kişiye tanıdığı bir şeyi isteyebilme yetkisi olup kişinin hukukça korunan çıkarıdır. Çeçen' e (2000) göre; bireylerin talep edebileceği, ileri sürebileceği ve devletin hukuk aracılığıyla güvence altına almış olduğu bir durumdur. İnsanın en temel hakkı yaşam hakkıdır. Adalet ise bir özgürlük ve hak arayışıdır (Karagöz, 2002). Bu bağlamda devletten beklenen; ülkesindeki tüm insanların haklarını korunması ve güvence altına almasıdır.

Demokratik devletlere düşen üç önemli görevden ilki; bunlardan birincisi insan haklarını güvence altına alması, ikincisi insan hakları konusunda bireyleri eğitmesi, üçüncüsü ise insan hakları konusunda iyi bir uygulayıcı olmasıdır (Doğan, 2002). Bu bağlamda, hakların güvenceye alınmasıyla devletin sorumluluğu bitmemektedir. Devletin sorumluluğu ise; adaleti sağlamak, sahip olunan haklar konusunda vatandaşını

bilinçlendirmek ve haklarını da aynı oranda korumakla bütünleşmektedir. Çeçen'e (2000, 323) göre, demokrasilerde haklar konusu aynı zamanda bir anlamda gelişmenin ve ilerlemenin temelidir. Demokrasilerde haklarını bilen ve bunları gerektiğinde kullanan çağdaş yurttaşlık bilinci esastır. İnsanlık bugünkü çağdaş haklarını tepki gösteren, gerçekleri ve inandıklarını açıkça söyleyebilen ve toplumsal yaşamın her aşamasına katılarak etkinlik gösterebilen aktif insan sayesinde elde etmiştir.

Yurttaşların haklarını bilmeye ve kullanmaya başladıkları eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlere bu konuyla ilgili önemli görevler düşmektedir. Okul sıralarında öğrenilmeye başlanılan; devlet, demokrasi, hak, insan hakları, sorumluluk, özgürlük vb. kavramları öğreten öğretmenlerdir. Bunların ışığında öğretmenler hukuki hak ve sorumluluklar noktasında ne kadar bilinçli ve öğrencilerine örnek olacak nitelikteyse, verilen demokrasi eğitimi de istenen düzeyde olacaktır. Böylece Türkiye'nin demokratik hukuk devleti niteliğinin de o oranda iyileşip gelişeceği söylenebilir (Şen, 2006).

Modern demokrasilerin sivil toplum, açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereği ortaya çıkan dernekleşme hakkı, bilgi edinme hakkı, kamuda etik davranış ilkeleri ve başvuru hakkı gibi haklar da yurttaşların devlet karşısında haklarını bilmesini ve haklarını kullanmasını kolaylaştıran etkenlerdir. Öğretmenlere hakları konusunda eğitim, öğretmenliklerinin ilk yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği- Aday Öğretmenlik İşlemleri (<http://www.resmigazete.gov.tr>) ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (<http://oygm.meb.gov.tr>) esasları çerçevesinde gerçekleştirilen yetiştirme süreci ile verilmektedir. Bundan sonraki dönemlerde öğretmen hakları ya da görevleri ile ilgili bir düzenli bir oryantasyon olduğunu söylemek pek de mümkün değildir. Hâlbuki günümüzde çoğu iş alanında çalışanların bilgi ve birikimleri düzenli bir şekilde revize edilmektedir. Oysa öğretmenlerin hakları konusunda bilinçleri onların kişisel çabalarına kalmaktadır. Hangi haklara ne ölçüde sahip olduğunu bilen öğretmenin doğru yolla ve usulle haklarına sahip olacağı düşünüldüğünde, onların yönetim karşısında hak aramalarının da kolaylaşacağını söylemek mümkün olacaktır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin yönetim örgütüne karşı hak arama düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin haklarını bilme seviyeleri, haksızlık karşısında ilk olarak nasıl bilgi edindikleri, öğretmenlerin haklarını kullanma durumları ile hak arama durumlarını etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle

öğretmenlerin haklarının bilincinde olmaları ile kendi sorumluluk alanına dair konularda hesap verebilir olma düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olacağı da araştırmanın alt problemlerindendir.

1.1.2.Hesap verebilirlik

Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının, kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da hilekârlık durumunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliğidir (Samsun, 2003, 18). Başka bir tanımda 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). Yetki ve sorumluluklar kullanılırken ulaşılmak istenen hedefin gerçekleştirilmesi ve bu yolda izlenen yöntem hakkında planlı hareket edilerek sonuçlardan sorumlu olunacağı bilinmelidir.

Hesap verme sorumluluğunun temel amacı, bürokrasilerin daha fazla vatandaşa hesap vermesinin sağlanarak geliştirilmesidir. Bunlara ilave olarak, kamusal yetkilerin doğru kullanımının sağlanması ve suistimalinin önlenmesi, kamusal kaynakların kamusal niteliklere ve yasalara uygun olarak kullanımının güvence altına alınması ve kurumlarda kaynak kullanımını doğru öğrenme amacının desteklenmesidir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici 2004; Balcı, 2003). Hesap verme sorumluluğunun amaçlarından bir diğeri de kamusal karar alma sürecine etki etmesidir. Kamusal karar alma süreci, devletin ekonomik konularda farklı oylama kurallarını, politik süreç içinde seçmen, politikacı, bürokrasi ve baskı grupları gibi aktörlerin davranışlarını açıklamaktır. Kamusal karar alma sürecinde bürokrasilerin daha fazla vatandaşa yönelik olabilmesi için etkin bir hesap verme sorumluluğuna ihtiyaç vardır (Şenatarlar, Kirmanoğlu, Şener, Ataç, 2003; akt. Cığerci, 2007). Hesap verme sorumluluğu kamu yararı gözetilerek, vatandaş odaklı gerçekleştirildiğinde amacına ulaşacaktır.

Mulgan (2000), Hesap verme sorumluluğundan etkin olarak bahsedebilmek için; hesap verebilirliğin bir dış güce karşı yapılarak sosyal bir etkileşim ve karşılıklılık

içerdiğini ve üst makamların astları üzerindeki haklarını kapsadığını ifade etmiştir. Bu şartlar göz önüne alınarak gerçekleştirilecek görevler, ast ve üst arasındaki ilişkinin sağlığı ve ortaya koyulan eylemlerin hesabını verme konusunda yardımcı olabilir.

Hesap verme sorumluluğu daha iyi anlaşılabilmesi; kayıtların doğru tutulması ve bu kayıtların kontrolünün sağlanmasını, sorumlu şahsın ya da şahısların yasal olarak belirlenmesini, sorumlu şahıs ya da şahısların işleriyle ilgili gerçekten yaptıkları veya yapamadıklarını gerekçeleriyle açıklama mecburiyetinde olmalarını gerektirir. Ayrıca işler beklenildiği gibi gitmediğinde yapılması gereken ne varsa o konuda sorumluluk alınmasını, teşekkürü veya suçlamayı kabul etmeyi, ödül veya yaptırım ile karşı karşıya olmayı, emrin iptalinin cezasını çekmeyi ve görevi kaybetmeyi içermektedir (Stoker, 1999; akt: Balcı, 2003) .

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. Zira öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine ne oranda katkıda bulundukları, eksikleri gidermek için neler yaptıkları hakkında hesap vermek durumundadırlar (Koçak, 2011). Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci öncesi hazırladıkları planlar ve süreç sonunda tuttıkları raporlar da hesap verebilirliğin gereğidir. Aslolan bunun şekil yönünden, kağıt üzerinde gösterilmesinden ziyade içerik olarak gerçekleştirilmesidir. Diğer yandan hesap verebilirlik, eğitim ve eğitim yönetimi alanında ihmal edilen konulardan biridir. Bu ihmalin arka planında genellikle bireylerin kuramsal ya da kanunda var olanı davranışa dönüştürememesi olduğu varsayılabilir. Yeni hesap verebilirlik modelleri; eğitimcilerin yeni bilgi, beceri ve inançlarının geliştirilmesinin gerekliliğini, sınıfta öğretimi ve öğrenci öğrenmesinin en kısa yolunun sistematik mesleki gelişim programları yoluyla olacağını kabul etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Hesap verebilirlik döngüsü eğitimin niteliğini artırırken aynı zamanda bireylere adalet, hakkaniyet, demokrasi, eşitlik ve hoşgörü de sağlamaktadır. Bunun için de öncelikle eğitim sistemleri içerisine hesap verebilirlik mekanizmasının çok iyi yerleştirilmesi gerekmektedir.

Birçok ülkede eğitimde hesap verebilirlikle ilgili akademik çalışmalar yapılmasına rağmen Türkiye’de yapılan akademik çalışma sayısı azınlıktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken, yönetime karşı hak arama durumları ve hesap verebilirlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmış; ayrıca öğretmenlerin hak arama durumları ve hesap verebilme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bolu ili ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken, okul yönetimine karşı hak arama ve hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları nedir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilk ve ortaokul öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirirken, okul yönetimine karşı hak arama ve hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimine karşı hak arama ve hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimine karşı hak arama durumlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş, görev ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimine karşı hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş, görev ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimine karşı hak arama durumlarını gerçekleştirme düzeyleri ile hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik şu şekilde tanımlanmaktadır: “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini içeren özel bir ihtisas mesleğidir (mevzuat.meb.gov.tr., 08.10.2010). Bu tanımda da vurgulandığı gibi öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir alandır, dolayısıyla yetiştirme süreci de uygulamaları da o denli önemlidir.

Geçmişte yaşadığı dünyayı bir bütün olarak algılayan, toplumdaki güç ilişkilerini ve bunların eğitimdeki yansımalarını kavrayabilen bir aydın olarak görülen öğretmenin bugün sadece alan bilgilerini öğrencilere aktarmaya çalışan bir teknik elemana dönüşmekte olduğu ileri sürülmektedir. “Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmen karar alma süreçlerinden dışlanmakta ve okuluna yabancılaştırılmaktadır. Eğitimci yanı güçlü olmayan ve eğitsel sorunlarla ilgilenemeyecek ‘öğretme teknisyenleri’” (Okçabol, 2007, 156) olarak öğretmenlerin yetiştirildiğini ifade etmektedir. Böylesi bir durum öğretmenliği uzmanlık gerektiren bir meslek olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Ünal (2003); öğretmenin, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı anlayabilen, eğitimi toplumsal bir süreç olarak görebilen, eğitim ile toplumsal güç ilişkileri arasındaki bağı algılayabilen ve belli bir eğitim anlayışı kazanmış olması gerektiğini savunur. Ayrıca öğretmen sadece edindiği bilgileri, daha çok da alan bilgisini öğrencilere öğretmekle yükümlü bir meslek elemanı, bir “öğretici” değildir. Öğretmen aynı zamanda bir entelektüeldir. Dünyayı ve toplumu anlama, öğrencilerin anlamasına yardımcı olma gibi ciddi görevleri vardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren, gelecekteki toplumu yönlendiren öğretmenler; üstlendiği bu görevlerin sonucunu yönetime, devlete ve topluma açıklayabilmeli ve bu süreçte kendi haklarını koruyabilmelidir. Bununla birlikte öğretmenler hukuki hakların kullanılmasını derslerde ve yaşamlarında öğrencisine ve

çevresine yaymakla yükümlüdür (Doğan, 2004). Öğretmenlerin hukuki haklarını kullanıp kullanmaması ve görev alanı dâhilindeki konularda eylemlerinin arkasında ne derece durabildiği konularında alanyazında detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca toplum nazarında statüsü ve saygınlığı gittikçe azalsa da hala aydın kişi sıfatını koruyan (<https://tedmem.org>, 22.02.2015) öğretmenlerimizin haklarına karşı duyarlılığı ile sorumluk alanı ile hesap verebilirliği karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

1.5.Sayıtlılar

Bu araştırma; katılımcıların veri toplama araçlarını, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Bolu İli'ndeki merkez ilçe ilk ve ortaokullarında görev alan öğretmen görüşleri ile,
3. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek ilk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama durumlarını tespit etmeye ilişkin 2 boyut ve bu boyutlara ilişkin 19 davranış ile ve hesap verebilirlik düzeylerini tespit etmeye yönelik 4 boyut ve bu boyutlara ilişkin 34 davranış ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

İlkokul öğretmeni: Araştırma kapsamına giren kamu ve özel ilkokullarda eğitim öğretim hizmetini gerçekleştirmek için gerekli yetkinlik ve yeterliliğe sahip hizmet sağlayıcısıdır.

Ortaokul öğretmeni: Araştırma kapsamına giren kamu ve özel ortaokullarda eğitim öğretim hizmetini gerçekleştirmek için gerekli yetkinlik ve yeterliliğe sahip hizmet sağlayıcısıdır.

Okul yönetimi: Öğretim çalışmalarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi, bütçenin hazırlanması, verilen ödeneğin harcanması, okul binasının bakımı vb. işlerin yürütülmesidir.

Hakları kullanma: Kanunlarla belirlenmiş, yapmaya ve kullanmaya yetkili olunan duruma uygun davranmaktır.

Hakları bilme: Kanunlarla belirlenmiş, yapmaya ve kullanmaya yetkili olunan durum hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktır.

Hak arama: Kanunlarla belirlenmiş, yapmaya ve kullanmaya yetkili olunan duruma sahip olmaya çalışmaktır.

Hesap verebilirlik: Hesap verebilirlik bireyin veya örgütün kendi dışındaki sorumlu olduğu birey, örgüt ve örgütlere karşı sorumluluklarının sonucunun yazılı ve sözlü olarak açıklamasıdır.

Eğitimde hesap verebilirlik: Araştırma kapsamına giren ilk ve ortaokulların sunduğu eğitim hizmetlerinin belirlenen standartlara göre değerlendirilmesi ve sonuçlarının devlete ve topluma açıklanmasıdır.

II. BÖLÜM

2. Kavramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde hak arama ve hesap verebilirlik davranışına ilişkin kuramsal temellere ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Hak Arama

İnsanın olduğu her yerde haksızlıklar olabilir, bunun sonucunda da haksızlığa uğrayanların bir adalet talebi olan hak arama mücadelesi başlar. Hak arama bireyler arası, gruplar arası ve birey- devlet arasında gibi çeşitli şekillerde yaşanır. İnsanlar haksızlığa uğramasaydı ne devlete ne de hukuka ihtiyaç duyulmazdı. İnsan bir haksızlık karşısında kızar, mücadele eder; hakkını alırsa, kazanırsa mutlu olur (Aşçıoğlu, 2004). Hakkını alamadığında da öfke ve mutsuzluk ortaya çıkar. Bu durum hak aramanın insanın doğal, refleks bir eylemi olduğunu göstermektedir.

Hak arama sonunda adil çözümler elde edilemiyorsa hukuk sistemine güven azalmaktadır ve bu durum zamanla hak aramanın bir vakit kaybı olarak görülmesine neden olduğu gibi, bireyleri hukuk dışı yollardan hak aramaya da itmektedir (Aşçıoğlu, 2004). Bireylerin hukuka güvenin kaybolması devlete güven kaybıyla paralel gitmektedir ve bu durum toplumsal düzen bozmaktadır. Bu yüzden toplumsal düzenin ve devlete güvenin en üst seviyelerde olduğu demokratik hukuk devletlerinde hak arama, daha da önem kazanmakta ve toplumsal düzenin temel noktası olmaktadır.

2.1.1. Hak, hukuk ve adalet kavramı

Hak, “Bir kimsenin isteyebileceği, ileri sürebileceği ve kullanabileceği bir durumu belirtir.” (Çeçen, 2000). Hak, hukuku yaratır; hukuk da hakların korunması için vardır (Karagöz, 2002). Hak, devlet eliyle korunduğunda hukuk ortaya çıkmaktadır.

Hukuk, toplumu düzenleyen ve toplum yaptırımı ile güçlendirilmiş, devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünüdür (Doğan, 2002). Devletin en önemli işlevlerinden birisi hukuk üretmektir (Özlem, 2000). Devletin hukuk kuralı koymasındaki amaç yine insanın mutluluğudur (Çeçen, 2000). Toplumsal yaşam devlet eliyle belli kurallar koyar ve toplumda hukuki kural koymaya tek yetkili makam devlettir. Hukuk kurallarını dinsel ve ahlaki kurallardan ayıran en önemli fark, devlet tarafından zora dayalı yaptırımının olmasıdır (Tanilli, 2001).

Adalet, haksızlığın olmaması anlamına gelir. Toplumdaki aksaklıklar, haksızlıklar adaletsizlik duygusunun doğmasına neden olur; adalet bu duygunun ortadan kaldırılmasıdır (Karagöz, 2002). Toplumda adalet bireylerin hak ve özgürlüklerinin hukuk tarafından güvence altına alınmasıyla sağlanır (Doğan, 2002). Adalet bir özgürlük ve hak arayışıdır (Karagöz, 2002). Hukuk ve adalet; toplumun temeli, devletin amacıdır. Birbirini bütünleyen bu tanımlar toplumun refahını ve bir anlamda da devletin bekasını sağlamaktadır.

Bütün büyük Türk hükümdarları toplumda adaleti sağlamak amacıyla kanunnameler çıkarmıştır (İnalcık, 2000). Osmanlı Devletinin dönüm noktalarından biri olan Tanzimat Fermanında “Yüz elli yıldan beri birbiri ardından gelen gaileler ve çeşitli sebepler yüzünden şeriata ve kanunlara uyulmadığından, eski kuvvet ve zenginlik, güçsüzlük ve fakirliğe dönüşmüştür” (İnalcık, 1996, 350) denilerek, adaletsizliğin devletin çöküşünü hazırladığı belirtilmekte ve özeleştirisi yapılmaktadır.

Hukuk, insan ve toplum yaşamında hava ve su kadar değerlidir; nasıl insan havasız susuz yaşayamazsa hukuk olmadan da yaşayamaz (Mumcu ve Küzeci, 2003). Hukuk, hem bireye hem de devlete lazımdır çünkü devlet hukuk ile örgütlenir, meşrulaşır; bireyin de hakları hem devlete hem de diğer bireylere karşı korunur (Tanilli, 2001). Modern hukukun dayandığı temel esaslar; insanın doğasına, evrensel ahlaka ve akıl ile

vicdana aykırı olamaz (Mumcu ve Küzeci, 2003). Hukukun genellik, öngörülebilirlik ve keyfiliği yok eden adaleti sağlayan y n  hukuku hem bireyin hem de devletin üstünde bir konuma getirir, bu durum hukukun üstünlüğünü göstermektedir (Arslan, 2000). Bu bağlamda devlet, hukuk yoluyla hakları güvence altına alırken, işleyişte sağladığı adalet yönüyle de kendini korumuş olur.

2.1.2. Hak arama  zg rl ğ 

Kavramsal olarak hak arama hürriyeti, hem kişilerin bir hak arama yoluna başvurup başvurmama konusunda  zg r olmasını, hem de bir hakkı ihlal edildiğinde bu ihlalin telafi edilmesi için başvurulabilecek yolları ifade eder (Mumcu ve Küzeci, 2007).

1982 Anayasasının 36. maddesinde hak arama  zg rl ğ , “Herkes, meşr  vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı veya davalı olarak iddia ve savunma ile adil yargılanma hakkına sahiptir” şeklinde ifade edilmiştir. Akıncı (1999)’ ya göre hak arama özgürlüğü, adaleti bulma, hakkı olanı elde etme ve haksızlığı giderme amacıyla yasama, yürütme ve yargı organlarına başvuruyu güvence altına almaktadır. Hak arama özgürlüğü ve hak arama yollarının yokluğu, diğer hak ve özgürlüklerin sadece teoride kalmasına neden olur. Bu yönüyle hak arama özgürlüğü koruyucudur ve tüm hakların yaşama geçirilmesini sağlar (Ciğerci, 2007). Anayasal çerçevede de korunmuş olan hak arama özgürlüğü, meşru yollar vasıtasıyla kullanılarak adil düzen sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece sahip olunan her tür hakkın, doğru şekilde kullanılmasına olanak sağlanmış olacaktır.

2.1.3. Hak arama yolları

Hak arama özgürlüğüne bağlı olarak Türkiye’ de devlet güvencesi ile izlenebilecek hak arama yolları ve gerçekleşecek süreç alt başlıklarda açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar; bilgi edinme hakkı, dilekçe hakkı, devlet memurları kanunu, kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları şeklinde dir.

2.1.3.1. Bilgi edinme hakkı

Genel anlamda “bilgi alma hakkı”, herkesin hiçbir devlet müdahalesi olmaksızın kendi seçimi doğrultusunda veya basın ve diğer haberleşme imkanları ile her türlü bilgiyi elde edebilmesini, hiç bir devlet müdahalesi olmaksızın tüm özel kaynaklardaki bilgiye ulaşabilmesini ve devletin elinde tuttuğu kamuyu ilgilendiren her türlü veriye erişebilmesini ifade etmektedir (Loucaides, 1995). Böylelikle devlet, kişilerin bilgi edinmesi için geçerli yollar sunmuş olmaktadır.

Yönetimde şeffaflaşmanın bir gereği olan bilgi edinme hakkı hak arama yollarından birisidir (Akıllıoğlu, 1995). Bilgi edinme hakkı, devletin/idarenin tek taraflı iradesiyle kişilerin ve toplumun hukuki durumunda değişiklik oluşturan eylem, işlem ve kararlarına ilişkin bilgilerin herhangi bir özel bir yararın ispatına gerek olmaksızın bireyler tarafından elde edilebilmesini garanti altına alan bir insan hakkıdır (Döner, 2010, 98). İdari hak arama yolu olan bilgi edinme hakkı, 2010 Anayasa değişikliği ile Anayasal olarak düzenlenmiştir (m.74). Anayasa değişikliği ile herkesin bilgi edinme hakkının bulunduğu belirtilmiş ve hakkın ayrıntısına yer verilmeyerek kanuna bırakılmıştır.

Bilgi edinme hakkının varlığının tanınması ile bireyler kendi istekleri doğrultusunda kendi seçtikleri bir konuda devletten bilgi talep edebilmektedirler (Soykan, 2006). Bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin korunması açısından bilgi edinme hakkı, bireyin devlet karşısındaki zayıf konumunun güçlendirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu hak sayesinde, iktidarın birey üzerindeki keyfi ve kimi zaman da hukuka aykırı olabilen uygulamalarının önüne geçilmiş de olunacaktır. Bilgi edinme hakkı ve bu hakkın uygulanma şekli 4982 sayılı kanunla açıklanmıştır.

4982 sayılı bilgi edinme hakkı kanunuyla; kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına ilişkin esas ve usuller düzenlenmiş; kurum ve kuruluşlara bu kanunda yer alan istisnalar dışındaki her türlü bilgi ve belgeyi, başvuranların yararlarına sunmak yükümlülüğü getirilmiş; yine bu kanunla oluşturulan Bilgi Edinme Değerlendirme Kurulu tarafından kurum ve kuruluşlara yapılan başvurular ve sonuçlarına ilişkin hazırlanan raporların TBMM’ye sunulması ve kamuoyu ile paylaşılması hükümleri getirilmiştir.

Böylelikle, şeffaf yönetim ve hesap verebilirlik ilkeleri uygulamalarının etkinliğinin artırılmasında vatandaşların katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Bilgi ve belgenin vatandaşa sunulması vatandaşın bilgi edinme hakkını kullanmasını sağlarken ilgili kurumun vatandaşa ve devlete hesap verebilirliğini de gerçekleştirmiş olmaktadır. Bilgi edinme hakkı kullanılırken vatandaşın devletle bağına sağlayan dilekçe hakkına burada değinmek yerinde olacaktır.

2.1.3.2. Dilekçe hakkı

Dilekçe, yurttaşın devletle iletişim kurduğu yöntemlerden en bilinen ve en eski olanıdır. Örneğin, Osmanlı'da halk şikâyetini doğrudan doğruya hükümdara sunabilmekte ve onun emriyle haksızlık giderilebilmekteydi, Divan-ı Hümayun'un temel görevlerinden biride adalet dağıtmaktı (İnalcık, 2005). Hak arama özgürlüğünün birinci adımı, başvuru yolu da dilekçe hakkıyla gerçekleşir. Dilekçe hakkı, sorulara cevap almak suretiyle bilgi edinmeyi, şikâyetle bulunmak suretiyle denetlemeyi, dilek ve önerilerde bulunmak suretiyle de demokratik katılımı sağlayan demokratik haklardandır (Hız ve Yılmaz, 2004).

Dilekçe hakkı 1982 Anayasası'nda da düzenlendiği şekliyle en temel siyasal haklardan biridir. Özellikle Anayasa'da 2001 yılında yapılan değişiklikten sonra artık başvuruların sonucu dilekçe sahiplerine gecikmeksizin yazılı olarak bildirilecektir. Bu hüküm doğrultusunda 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun'un 7. maddesine göre ise, başvuruların sonucu veya yapılmakta olan işlem hakkında dilekçe sahiplerine en geç otuz gün içinde gerekçeli olarak cevap verilecektir. Dilekçe hakkı siyasi bir hak olmanın yanı sıra aynı zamanda bireyin idare karşısında sahip olduğu hakları arasında yaptığımız ayırım açısından da idari başvuru hakkı niteliği taşımaktadır. Devlet memurları tarafından yapılacak idari başvuruda izlenecek yol ve yöntem Devlet Memurlarının Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelik ile belirlenmiştir.

2.1.3.3. Devlet memurları kanunu

Devlet Memurları Kanunu'na (657) tabii devlet memurlarının idari makamlara başvurusu, “Devlet Memurlarının Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelik” esasları çerçevesinde yapılır. Bu yönetmelikle memurların toplu şikâyetleri yasaklanmıştır. “Birden fazla Devlet Memurunun toplu olarak söz veya yazı ile şikâyetinde bulunmaları yasaktır. Bir veya aynı hadise birden fazla memurun şikâyetlerine sebep veya konu olursa bunların her biri, ayrı ayrı ve tek başına şikâyet haklarını kullanabilirler.” (md. 4). Müracaatların yapılma şekli ise, şikâyetler söz veya yazı ile en yakın amirden başlanarak silsile yolu ile ve şikâyet edilen amirler atlanarak yapılır.

Yazılı şikâyetler maksadı en iyi ifade edecek şekilde ve mevzuat hükümleri ne uygun olarak yazılan bir dilekçe ile yapılır. Dilekçede tespit edilen eksiklikler ile suç teşkil etmeyen usulsüzlüklerin giderilmesi şikâyeti kabul eden amirlerce sağlanır. Sözlü şikâyetlerde de bu esaslara uyulur. Sözlü olarak yapılan şikâyetler, şikâyeti yapanın istemi halinde yapıldıkları anda şikâyetçi ile şikâyeti kabul eden amir tarafından birlikte imzalanan bir tutanakla tespit olunur ve iki tarafa verilir. Amir de şikâyetin tutanağa geçirilmesini isteyebilir. Şikâyetçi tutanak düzenlenmesinden kaçınırsa şikâyet yapılmamış sayılır.” (md. 5).

Müracaatların karar mercii, “Şikâyet hakkında karar verme yetkisi şikâyet edilenin ilk disiplin amirine aittir. Şikâyeti kabul eden ancak karar verme yetkisi bulunmayan amirler bunları silsile yolu ile ve kendi görüşlerini de ilave etmek suretiyle birinci fıkrada belirtilen amirlere 3 gün içinde intikal ettirirler. Şikâyet edene de durum hakkında bilgi verirler.” (md. 6).

2.1.3.4. Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları

5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ve 25785 sayılı Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile kamu görevlilerinin uyması gereken etik ilkeler belirlenmiştir.

5176 sayılı Kanunda etik kurulun amacı; kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesidir (md.1). Kurulun görevleri;“Kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini hazırlayacağı yönetmeliklerle belirlemek, etik davranış ilkelerinin ihlâl edildiği iddiasıyla re’sen veya yapılacak başvurular üzerine gerekli inceleme ve araştırmayı yaparak sonucu ilgili makamlara bildirmek, kamuda etik kültürünü yerleştirmek üzere çalışmalar yapmak veya yaptırmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara destek olmakla görevli ve yetkilidir.” (md.3). Kurula başvuru; “Bu Kanun kapsamındaki kamu kurum ve kuruluşlarında etik davranış ilkelerine aykırı uygulamalar bulunduğu iddiasıyla, en az genel müdür veya eşiti seviyedeki kamu görevlileri hakkında Kurula başvurulabilir. Hangi unvanların genel müdür eşiti sayılacağı kurum ve kuruluşların teşkilât yapısı ve yürüttükleri hizmetlerin niteliği dikkate alınarak Kurul tarafından belirlenir. Diğer kamu görevlilerinin, etik davranış ilkelerine aykırı uygulamaları bulunduğu iddiasıyla yapılacak başvurular, ilgili kurumların yetkili disiplin kurullarında, Kurul tarafından çıkarılan yönetmeliklerde belirlenen etik davranış ilkelerine aykırılık olup olmadığı yönünden değerlendirilir. Değerlendirme sonucu alınan karar, ilgililere ve başvuru sahibine bildirilir.” (md.4).

2.1.4. Öğretmenlerde hak arama

Ünal ve Özsoy’ a (2005) göre, geçmişte aydın kimliği ile tanımlanan öğretmenin yerini, kendi günlük sorunlarını çözmeye, işini iyi yapmaya ve olabildiğince yüksek gelir elde etmenin yollarını araştırmaya yönelmiş, rekabetçi, ülke sorunlarıyla ilgilenmeyen bir öğretmenin alması istenmektedir. Böyle bir öğretmen, performans ölçütlerini yerine getirmeyi amaç edinen ve sistemin kendisinden beklediklerini gerçekleştirmeye çalışan, başaramadığında da sistemden atılmayı hak ettiğini düşünen bir kişi olacaktır.

Gordon’ a (2003) göre, pek çok okul demokratik olmaktan uzaktır ve öğretmenler de herkesten çok bunun ayırdındadır. Çatışmalar demokratik yöntemlerle çözüleceği yerde, güç ve otoriteyle çözülmeye, daha doğrusu bastırılmaya çalışılır. Öğretmenler

değerlendirme kozları ellerinde olan yöneticilerle çatışmaya girmekten çekinir; çünkü gereksinimleri için ayak direyerek onları kızdırmanın bir üst dereceye çıkmak için iyi sicil alamamak, başka okula sürülmek, özel okullarda çalışıyorsa sözleşmesinin yenilenmemesi, referans alamaması gibi büyük tehlikeler içerdiğini bilir. İlgili araştırmacılar öğretmenin sistem içerisinde gittikçe pasifleştirildiğini belirtmektedir. Bu fikre göre öğretmenin, itaatkar ve hakkını aramaktan uzak olacağı düşünülmektedir. Bu durumda öğretmen göreviyle ilgili ne ölçüde sorumluluk alacak ve ne ölçüde üstlerine karşı hesap verebilir olacaktır? Bunun için hesap verebilirlik kavramı da irdelenmeye çalışılacaktır.

2.2. 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 (United Nations Development Programme, 2010).

Kamu yönetiminde sık kullanılan “*Hesap Verebilirlik veya Hesap Verme Sorumluluğu*” kavramı uygulamada daha çok malî yönüyle ön plana çıksa da, özünde etik bir içeriği de barındırmakta; Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde, etik davranış ilkeleri arasında ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ülkemizde de Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkındaki Kanunda “*hesap verebilirlik*” şeklinde ifade edilen söz konusu ilke, Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri Hakkındaki Yönetmelikte “*yöneticilerin hesap verme sorumluluğu*” olarak yer almıştır. Yönetim fonksiyonlarının halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü ve yöneticilere, eylemlerinin hesabını sergileme yükümlülüğü getiren yönetim anlayışına göre hesap verme sorumluluğu, kendilerine yetki verilenlerin ve kaynak tahsis edilenlerin, bu yetki ve kaynakları ne kadar etkili kullandıklarını sergileme ve raporlama sorumluluğu olarak açıklanmaktadır (Kesim, 2005).

Hesap verebilirlik, kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda süratle yaygınlaşmaktadır. Çünkü eşitsizlik ve güvensizlik gibi öğelerin eskisinden daha fazla ön

plana çıkması, orta sınıfın zayıflamaya başlaması ve zenginle yoksul arasındaki uçurumun derinleşmesi, toplumsal bütünleşmeyi tehdit eder duruma gelmiştir. Bilginin hızla yayılması, kültürün önemli duruma gelmesi ve kutuplaşmanın artması, güçlüye karşı zayıfın korunmasını gerekli kılmaktadır. Bunun için de çeşitli hesap verebilirlik standartları geliştirilerek, örgütlerin bireylere ve topluma karşı sorumlulukları geliştirilmelidir (Kantos, 2010). Dünyadaki değişimler, örgütlerin bakış açısını değiştirmiş ve yaşamımızda hep var olan sorumluluk ve hesap verebilirliği, örgüt olmanın zorunluluğu haline sokmuştur. Hesap verebilirlikle örgüt, topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğini sorgularken, aynı zamanda kendisini değişim ve yenileşmeye zorlayarak, hayatta kalabilir.

2.2.1. Hesap verebilirlik kavramı

Hesap verebilirlik (accountability), Latince “accoptare” (hesap vermek) ve “putare” (hesaba katmak) kelimelerine eklenen ön ekle “computare” (hesaplamak, saymak) türetilmiş bir kelimedir (Oxford English Dictionary). Babil Kralı Hammurabi’ nin, yaklaşık MÖ. 2000 yılında meşhur Kanununu ilan ederken, kaynakları elinde bulunduranların hesap verebilirliğine özel bir önem verdiği görülmektedir (Word Bank, 2004).

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). Bas (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 (Balci, 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 (WorldBank, 2009). Cevap verebilirlik, açıklık, şeffaflık, katılımcılık ve kurallara uyma kavramları ile bütünleşen, hatta tüm bu kavramları içerecek şekilde kullanılan hesap verme (Jones, 2006), devlete ve bu doğrultuda devlet yetkililerine

vatandaşlar üzerinde yetkilerini kullanırken sınır çizer, yapılan tüm iş ve işlemlerin her iki taraf için anlaşılır, açıklanabilir, gerekçelendirilebilir olmasını sağlar.

2.2.1.1. Etkin bir hesap verme sorumluluğunun prensipleri

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 elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumlular ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.

Etkin hesap verebilme bazı ilkelere dayanır aşağıda bu ilkeler maddeler halinde sunulmuştur (Treasury Board of Canada Secretariat, 2001, 4; Bilgin, 2004, 40-41; Hayllar, 2000, 76, Kesim, 2005, 280).

1. Roller ve Sorumlulukların Açık Olması

Hesap verme sorumluluğu ilişkisi içinde olan tarafların rol ve sorumluluklarının açıkça belirlenmiş olması, prosedür ve süreçlerin iyi tanımlanmış olması gerekmektedir

2. Performans Beklentilerinin Netliği

Amaçlar, beklenen başarılar ve dikkate alınan kısıtlamalar; belirgin, anlaşılır ve üzerinde mutabakata varılmış olmalıdır.

3. Beklenti-Kaynak Dengesi

Performans beklentileri ile yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında belirgin ve dengeli bir ilişki olmalıdır.

4. Güvenilir Raporlama

Ulaşılan performansı ve neler başarıldığını gözler önüne serebilmek için, bilgi; güvenilir, makul bir zaman dilimi içinde ve mutabakata varılmış beklentiler ışığı altında raporlanmalıdır.

5. Gözden Geçirmeler ve Düzeltmeler

Raporlamanın bir sonucu olarak mevcut şartlarda nelerin başarılmış olduğu kadar başarısızlıklar da açıkça görülmelidir. Beklentilerin gerçekleşemediğinin açık olduğu durumlarda düzeltici önlemlerin alınması gerekebilir. Hesap verme sorumluluğu düzeninde uygun değişiklikler yapılarak çıkarılan dersler kaydedilmelidir.

Etkin bir hesap vermenin gerçekleşmesi için; tanımlanan rollerin açık, beklenen performansın net, performans beklentisine uygun bir kaynak gerektiği gibi ulaşılan noktanın doğru ve zamanında yazılı aktarımı ve gerekli düzeltmelerin de sağlanması gerekir.

2.2.2. Hesap verebilirlik süreci

Schacter (2001, 136) ise, bir hesap verebilirlik döngüsünün üç adımının olduğunu belirtmiştir:

1. Adım- Bilgi: Bir hesap verebilirlik örgütünün en temel girdisi bilgidir. Hesap verebilirlik örgütünün, kamuya ait herhangi bir örgütün hesap verebilirliği işlemini yürütürken bu adımın gelişmesi o örgütün faaliyetleri ile ilgili doğru ve zamanında bilgi edinmesine bağlıdır.

2. Adım – Eylem: Hesap verebilirlik örgütünün bilgiye ulaştıktan sonra bu bilgiye dayanarak ilk olarak bilginin analizi ve değerlendirmesini yapma, ikinci olarak da kamu örgütünün davranışlarının gerekçe ve açıklaması için yönetimden açıklamalar istemesi gerekir.

3. Adım - Cevap: Hesap verebilirlik örgütünün etkinliği, son olarak kamu örgütünden istenilen bilgilerin, zamanında ve gereksiz bilgiler ayıklanarak uygun cevabın verilmesine bağlıdır. Bu adımın gelişmesi, yönetimin cevap vermeye zorunlu hissetmesinin derecesine bağlıdır.

Hesap verebilirlik sürecinin başarılı olması bir yerde, sürecin bitip tekrar başlaması için neyin ne kadar ve kim tarafından yapılacağını belirlenmesi gerekmektedir (Kantos, 2010).

2.2.3. Hesap verebilirlik ilkeleri

Örgütlerin hesap verebilirlik süreçlerini başlatıp devam ettirmeleri için örgütün var oluş amacı, kendi değer yapısı, kuralları, yasalar, kendi iç siyaseti ve dış siyasetlere göre aşağıda ilkelere uyması gereklidir (Sayıştay, 2001b):

1. Hesap verebilirlik, yetkinin devredilmesi durumlarında gereklidir.
2. Hesap verebilirlik bilgisinin temel özellikleri;
 - a. Anlaşılabilirlik; bilgi kullanıcıları tarafından anlaşılır şekilde sunulur. Bilgi, örgüt performansı hakkında gerekli kanaati verecek yeterlikte olmalıdır.
 - b. Uygunluk; yapılacak değerlendirmelerin zamanlı ve bu değerlendirmeler sonucunda alınacak kararlar bakımından anlamlıdır.
 - c. Güvenilirlik; bilgi, tarafsız ve denetlenebilir olmalıdır. Aynı zamanda bilgi güvenilirlikte temsil ettiği örgütün hakkaniyetini gösterir.
 - d. Karşılaştırılabilirlik; bilgiyi kullanan örgütler veya bireyler, yıllara göre ve benzer örgütler arasında karşılaştırmaya yapabilmelidir.
 - e. Ekonomiklik; hesap verebilirlik bilgisinin bir maliyeti vardır. Bu maliyet bilginin yararlarından fazla olmamalıdır.
3. Hesap verebilirlik raporları, çıktılar hakkında yeterli bilgiyi sunmalıdır. Bunlar; faaliyet planları, finansal bilgiler, bütçe ve yıllık raporları kapsar. Yukarıdaki bilgilerin bilinmesi çıktıların gösterdikleri performansa değer biçmede önemlidir.
4. Beklenen sonuçlar açık ve ölçülebilir olmalı; sonuçların bekleneni karşılayıp karşılamadığını bilmek maksadıyla beklenen performansın ölçüleri başlangıçta belirlenmelidir.

5. Hesap verebilirlik raporları; çıktıların maliyet bilgilerini, çıktıların sonuçları ve etkileri ile ilgili bilgilerle ilişkilendirmelidir. Bir örgütün performansının değerlendirilmesinde temel soru çıktının performansının ekonomik olup olmadığıdır.

6. Örgütün hesap verebilirlik raporları, örgütün bütün birimlerini kapsamalıdır.

7. Planlar, hesap verebilirlik sürecinde kendilerine sorumluluk yüklenen kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Bu planlarda kimlerin ne iş yapacağı, maliyetleri, performans hedefleri, ulaşılması beklenen sonuçlar belirtilmelidir. Sorumluluğu veren otorite planları onaylamalıdır. Hesap verebilirlik sürecinin ilk aşaması beklenen hedeflere ve sonuçlara nasıl ulaşılacağına planlanmasıdır.

8. Hesap verebilirlik raporları kamuoyuna açık olmalıdır.

9. Yayımlanan performans bilgileri denetlenmelidir.

10. Hesap verebilirlik süreci yasallaştırılmalıdır.

Bir örgütün hesap verebilirlik ilkeleri belirlenirken önemli olan kendi değerleri, hedefleri, siyasası doğrultusunda davranış ve performans standartlarını gerçekleştirirken, bu durumu raporlar halinde yayımlayıp kamuoyunu haberdar etmesidir. Okul örgütünün yapıtaşları öğretmenlerin de hesap verebilirlik sürecinde bu ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri uygun olacaktır.

2.2.4. Hesap verebilirlik türleri

Literatürde (Scott, 2000; Mulgan 2003; Cendon, 2009), hesap verebilirlik ilişkisi dört tür sınıflamaya tabi tutulmaktadır.

A. Siyasal Hesap Verebilirlik: Bakanlara ve parlamentoya veya yerel yönetimler gibi diğer seçilmiş yapılara ve bu kuruluşlar aracılığıyla sonunda seçmenlere karşı açıklamalarda bulunularak sonuçların üstlenilmesini ifade etmektedir (Scott, 2000:42).

Siyasal hesap verebilirlik ilişkisi dikey ve yatay olmak üzere iki boyutta gerçekleşmektedir. Dikey boyutta, siyasal gerekçelerle atanan yönetsel yapının üst konumunda bulunanları, yani sadece başbakanı veya devlet başkanını, bakanları ve kamu yönetiminin üst düzey görevleri yer almaktadır (Mulgan, 2003:32). Yatay boyutuyla siyasal hesap verebilirlik ise, hükümeti ve vatandaşları bağlayan bir ilişkidir (Cendon, 2009:28).

B. Yönetsel Hesap Verebilirlik: Sorumlu merkezlerle belli yetkilere göre hareket eden birimler arasındaki açık ve kesin bir hiyerarşik ilişkiden doğmaktadır ve üst düzeyde belirlenen önceliklerin yerine getirilmesine ve bunun bir sonucu olarak söz konusu emirlere ne ölçüde uyulduğunun denetimidir. Yönetsel hesap verebilirlik; siyasal hesap verebilirlik gibi, dikey ve yatay olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dikey boyutta yönetsel hesap verebilirlik, alt yönetsel görevlerle üst görevleri bağlayan bir ilişkidir. Yatay boyutta ise, bireysel yöneticiler ve bir bütün olarak kamu yönetimini;

a) Somut olarak hizmetlerin öznesi veya kullanıcısı olan vatandaşlarla,

b) Bu amaçla kurulan diğer dışsal inceleme ve denetim birimleriyle, örneğin gözetim yapıları, denetmenler, kontrolörler, ombudsman gibi, bağlayan bir ilişkidir (Cendon, 2009:34).

C. Yasal Hesap Verebilirlik: Yasal hesap verebilirlikle, 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, 2003:120).

D. Profesyonel Hesap Verebilirlik: Bu denetimde uzmanlar, sadece bir grup meslektaş profesyonel tarafından değerlendirilmektedir. Profesyonel hesap verebilirlik, tek bir değerlendirme kriterine sahip değildir ve bu değerlendirme tek bir yönetsel inceleme ve

denetleme organı tarafından gerçekleştirilmemektedir. Hesap verebilirliğin bu çeşidinde, profesyonel yönetsel birimlerin işleyişinde;

a) teknik ve profesyonel öğelerden oluşan profesyonel performans, ve

b) yalnızca prosedüre uygun yönetsel öğelerden oluşan formal veya yasal boyut olmak üzere iki farklı boyutta yapılmaktadır (Mulgan, 2000, 558).

Hesap verebilirlik, demokratik değerleri ve sistemleri destekleyen bir kavramdır. Vatandaşlar, gücü ve kaynağı devlet kurumlarına devretmekte, bunun karşılığında bu güç ve kaynakların devredildiği kişilerden hesap sormayı ve aynı zamanda onları sorumlu tutmayı istemektedirler. Bu noktada vatandaşlar hesap soran, devlet kurumları ise hesap veren olmaktadır (Watt, 2002).

2.2.5. Türkiye’ de eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları

Eğitim birey ile yaşam arasında bir köprüdür. Toplumdaki gelişmelere ve değişmelere paralel olarak yeni davranışlar ve tutumlar oluşturulma sürecidir (Taymaz, 2001). Eğitim yoluyla birey toplum için var olduğunu öğrenir ve toplumun bir aradalığı sağlanır, ortak bir benlik yaratılır ve bunun bölünmemesi amaçlanır, bireye vatandaşlık bilinci aşılanır (Dönmez, 2008).

Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim örgütlerince sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin kamu ve toplum tarafından onaylanmasına, kendilerine verilen kaynakların nasıl harcandığının açıklanmasına ilişkin bir sistem olarak açıklanabilir (Oldroyd ve diğerleri, 1996 akt; Tural, 2002, 100).

Yirminci yüzyılın başlarından beri kamu siyasaları okulların ve öğretmenlerin hayatında büyük etkiye sahiptir (Crocco ve Costigan, 2004, 197). Okulun eğitimsel yapısı, bugünkü kadar sorgulanmamıştır. Yeni programda kimin öğreteceği, eğitimcilerin nasıl yetiştirileceği, okulları kimin yöneteceğine kadar pek çok şey sorgulanmaktadır (Gomez ve Bryk, 2008, 181). Aileler ve siyasetçiler öğrencilere okulda öncelikle ne öğretildiği, ne kadar öğretildiği ve ne kadar paraya mal olduğu ile ilgilenir. Bu sebepten, eğitimin içeriği ve niteliği konusundaki tartışmalar çoğunlukla test sonuçları, okul finansmanı ve başarı

standartları üzerine odaklanır (Schlechty, 2005, 116). Dolayısı ile hesap verebilirlikte, standartlar ve bu standartlara göre performans değerlendirme ön plana çıkar. Bu yönüyle, aslında Taylor'un "bilimsel yönetim" anlayışına benzetilebilir. Bilimsel yönetimde işin çözümlenmesi, araç ve gereçlerin standart durumuna getirilmesi, işçilerin seçim ve eğitimini üretimle oranlı ödemeyi ve görevsel ustabaşılığı kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1997).

Ülkemizde son yıllarda, vatandaşların şikâyetlerinin daha hızlı alınmasıyla hesap verebilirlik ile ilgili bir takım yeniliklerin de uygulamaya konduğu görülmektedir. "Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) – Doğrudan Başbakanlık" uygulaması bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Oluşturulan internet sitesi ve "Alo 153" hattıyla vatandaşların tüm kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilgili şikâyetlerini yapma olanağı verilmiştir. Ayrıca MEB'in internet sitesinde de dilek ve şikâyetler için bir "Acil Çözüm Merkezi" modülünün oluşturulduğu görülmektedir (Bülbül, 2011).

Türkiye'de eğitimde hesap verebilirlikle ilgili doğrudan çalışmalar olmamakla birlikte, standartlar, yerelleşme, nitelik, performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Okullarda demokrasi ve katılımcılığın sağlanması için Milli Eğitim Bakanlığı "Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi"ni çıkarmıştır (1999, 2005, 2006, MEB). Bu yönerge ile ülkemizde Eğitim Bölgeleri oluşturulurken, okul içerisinde de kurullar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalarla demokratikleşme ve yerelleşme amaçlanmıştır (Keskin, 2003). Diğer yandan, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Müfredat Laboratuvar Okulları Yönetmeliği ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki TKY uygulamaları, Dünya Bankası destekli "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" (MGEP) kapsamında 1990 yılında başlamıştır. Bu uygulamaların ilki olan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) eğitim sistemi için yapılacak değişimler ve yenileşmelerin yaşama geçirileceği okullar olmuştur. Bu okullarda "Okul Gelişim Modeli" (OGM) ile planlı okul gelişimi amaçlanmış, "Okul Gelişimi Süreci Basamakları" oluşturulmuştur. Bu basamaklar; planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve yeniden planlamaya dönüş biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu özelliği ile MLO gelişim temelinde olan bir süreçtir. Okullarda; Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmuş ve okulların Stratejik Planları oluşturulmuştur. Bu oluşturulan sistem ve süreç ile "okula dayalı yönetim anlayışı" getirilmeye çalışılmıştır (MEB, 1999).

Hesap verme her ne kadar Türk Eğitim Siteminde henüz somut olarak dillendirilmemiş olsa da, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda yer alan ülke eğitim sisteminin, “genellik ve eşitlik” ilkesi üzerine kurulduğunu ifade eden 4. maddesi, “Milli Eğitim hizmetlerinin Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre” düzenlendiğini ifade eden 5. maddesi, “fertlerin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yöneltilmesi” ni içeren 6. maddesi, “eğitim hakkını” düzenleyen 7. maddesi, “fırsat ve imkân eşitliğini düzenleyen 8. maddesi hesap vermeye ilişkin yasal düzenlemelerin, Türk eğitim sisteminde yasal bağlamda zaten var olduğuna işaret etmektedir. Bunların da ötesinde, Bakanlık ilköğretim okullarında uygulanmak üzere İlköğretim Kurumları Standartları’nı (İKS) belirlemiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2010). Öğrenci velileri e-Okul sistemi sayesinde çocuklarının hem akademik, hem de davranış değerlendirme sonuçlarına anında ulaşabilmekte, okullarının sitelerinden okuldaki gelişmeleri ve uygulama sonuçlarını sürekli takip edebilmektedirler.

Okullarda harcamalar Okul Aile Birliklerince (Madde 6, Resmi Gazete 31.05.2005/25831, Tebliğler Dergisi 2573) sağlanmaktadır. Bakanlık 5018 sayılı yasa gereğince eğitim harcamalarının kontrolünü sağlamak amacıyla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında modül çalışmasını tamamladığı Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBYS) ile 2011 yılından itibaren okul gelir-giderlerini elektronik ortamda izlemeye başlamıştır (tefbis.meb.gov.tr). Bu bağlamda okulların hem öğrenci velileri hem de merkezi yönetimce sıkı izlendiği, denetlendiği/denetleneceği söylenebilir. Tüm bu uygulamalarla okulların geçmişe göre daha saydam olduğu söylenebilir. Böylece okullar iç değerlendirme mekanizmalarının gerekliliklerini yerine getirmeye daha çok odaklanırken, bunu okul geliştirme döngüsü içinde etkili ve sürekli öz-değerlendirmeye sağlamaya çalışacaklardır.

Okulla, okul gelişimine ilişkin bilgiler ve öğrenci başarı düzeyini gösteren sayısal veriler tek seferde toplanabilecek ve merkezi yönetim, aileler ve okullar arasında kurulan ilişkide pek çok defa farklı amaçlarla kullanılabilir. Benzer şekilde iç değerlendirme mekanizmalarının etkisinde edinilen bilgiler dış değerlendirme mekanizmalarının bilgisine sunulabilecek, böylelikle liberal mekanizmaların eğitime gün geçtikçe artan ilgisine okullar

ve tüm eğitim sistemi hesap verebilir duruma gelerek karşılık verecektir. Okullarla (MEB, yerel ve merkezi yönetimler) arasında kurulan bu yeni ilişkinin eğitimde geliştirilen/geliştirilecek standartlar doğrultusunda, okullara önceliklerini belirleme, gelişimi sürekli kılma fırsatı sunması, bürokrasiden kurtarması, eğitimin diğer paydaşları ile daha iyi ilişkilerin kurulmasını sağlaması beklenmektedir.

Günay (2012), akreditasyonu, eğitim programlarının veya kurumların belirli kalite standartlarını ne ölçüde karşıladıklarını belirlemek için gözden geçirildiği (incelendiği) bir süreç olarak tanımlamıştır. Akredite edilmiş olma statüsü kalıcı değildir; belirli periyotlarla yenilenmelidir. Eğitimde akreditasyonla ilgili bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Yüksel (2013), Yurt dışında öğretmen yetiştiren kurum yöneticilerinin hesap verebilirliğinde kullanılan iki ana ölçütün akreditasyon ile mezunlarının girdikleri sınavlarda almış oldukları sonuçlar olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum, akreditasyon uygulamalarının yanında, ülkemizde öğretmen atamaları için gerekli olan KPSS sonuçlarının dikkate alınması ve her kademedeki sorumlu yöneticiler ile öğretim elemanlarının hesap vermeleri gerektiğini ifade eder. KPSS sonuçları her ne kadar öğretmenlik niteliklerini tam olarak ölçemiyorsa da, özellikle öğretmenlik meslek bilgisinin teorik boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Yüksel (2013)’ e göre; KPSS sonuçları YÖK tarafından da yakından incelenmeli, başarısızlığın sürekli olduğu kurumlarda gerekli önlemler alınmalı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın çoğu alanlarda yoğun bir öğretmen ihtiyacının olmaması da dikkate alınarak verimsiz olan eğitim fakülteleri veya bölümlerin kapatılması gerekmektedir.

Doğanay ve Akbulut (2015), “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Model Arayışı” adlı çalışmalarını, eğitim fakültelerinin yürüttüğü PFSP ile lisans eğitimi programının güçlü ve zayıf yönlerini ve bu etkenlerin doğurgusu olan fırsatları ve tehditleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, lisans eğitiminde güçlü yön olarak belirtilen, program geliştirmeye dayanak olacak belirli bir modelin olması ve içerikte kuramsal dengenin sağlanması model arama çabalarında bir üstünlük olarak değerlendirilebilir. Lisans programının zayıf yönlerinin neden olduğu tehditler incelendiğinde; giriş koşullarıyla ilgili yapılan değişiklikler, hükümetlerin sınav sistemlerine sürekli müdahale etmesi, öğretmen liselerinin kapatılması ve formasyon

uygulamasından dolayı lisans mezunu adayların istihdamının zorlaşması, eğitim fakültelerinin kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalması gibi önemli tehditlerin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model oluşturma/arama çabalarında dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde lisans programının sağladığı fırsatlar incelendiğinde, eğitim fakültelerinin tercih edilebilirliğinin sürdüğü, öğretim elemanlarının fakültelerin sağladığı olanaklara bağlı olarak yayın sayılarının arttığı ve uluslararası değişim programlarının ve bilimsel toplantıların niteliği artırdığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, lisans eğitimi programlarında güçlü yönlerden çok zayıf yönlerin, fırsatlardan çok tehditlerin olduğu görüldüğü, bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeni model arayışında mevcut durumdaki zayıf yönlerin ve tehditlerin ortadan kaldırılmasının, güçlü yönlerin geliştirilmesinin ve fırsatların artırılmasının bir zorunluluk olduğu, bu nedenle de Türkiye’de de öğretmen eğitimi kurumlarında akreditasyon çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmektedir.

Sonuç olarak dünyada örgütler için belli hesap verebilirlik standartları oluşturulmuştur. Birçok örgüt hesap verme yükümlülüğünü SA 8000 ve onu temel alınarak İngiltere’de hazırlanan AA1000 belgesine göre düzenlenmektedir. Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü gibi, hesap verebilirlik kavramı gün geçtikçe, hayatın her alanında, daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Ancak Türkiye’de eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik konusu yeterince ele alınmamıştır.

2.2.6. Okulda hesap verebilirlik

Okul, önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine yönelik olarak, eğitmek istediği bireylere yeni davranışlar, tutumlar, yetenekler ve hedefler kazandıracak ya da bireylerin arzu edilmeyen davranışlarını ortadan kaldıracak yaşantılar sunan bir sistemdir (Başaran,1994).

Okul, ulus ve devletin yapılandırılmasıyla ilgili olarak, sürekli ve gerekli bir psikolojik kaynaşmanın oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim, her birey için hem bir hak hem de bir görevdir (Karlsen, 2002). Bu hak ve görevin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için okulların ulusal eğitim siyasetleri ve

oluşturulan içerik standartlarına göre hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmaları gerekmektedir.

Okullarda hesap verebilirliğin temel nitelikleri aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Goodwin ve diğerleri, 2003; akt: Englert ve diğerleri 2007)

1. Beklentiler ve açık standartlar,
2. Tüm öğrenciler için yüksek beklentiler,
3. Standartlarla birlikte, yüksek nitelikli değerlendirme standartlarının sıralanması,
4. Kaynakların sıralanması, destekleme ve gelişme için yardım,
5. Sonuçlara bağlı yaptırım ve ödüller,
6. Çoklu ölçümler,
7. Verileri, sorunların çözümleri için kullanma,
8. Halkın anlayabileceği veriler hazırlama,
9. Yaratıcılık ve bölgesel farklılıklar için esneklik, eşitlik ve dürüstlüğe izin vermek,
10. Paydaşları destekleme ve hizmet almadır.

Okullarda hesap verebilirlik belirli aralıklarla uygulanan testlerle yapılmaya çalışılmaktadır. Okullarda yapılan hesap verebilirlik testlerini savunanların iki varsayımı bulunmaktadır. Birincisi, testlerin (High Stake Test), eğitimcilerin performanslarından sorumlu tutulmalarını sağlamanın en iyi yolu olduğudur. Öğretmenler ve yöneticiler, test puanlarını yayınlamaya ve okullar arasında karşılaştırma yapmayı teşvik ederek, öğrencilerinin performanslarını geliştirmek için daha sıkı çalışmaya zorlanmalıdır. İkinci varsayım, uygulanan testlerin, okula dayalı öğrenmeye az ilgi gösterebilecek öğrencileri güdüleyeceğidir (Duke, Grogan ve Tucker, 2003, 200). Öğrencilerin güdülenmesi öğrenmelerinin daha verimli olmasını sağlayabilir. Bu durumda öncelikli sorumluluk öğretmenlere ve okullara düşmektedir.

Okullara düşen görev bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak, toplumun değerlerine ve beklentilerine cevap verecek nitelikte bilgi işçiliğidir. Bu beklentiler, test sonuçlarıyla, okulu terk etme oranlarıyla ve okul güvenliği gibi ölçütlerle de ifade edilebilir (Schlechty, 2005, 116). Okullarda hesap verebilirlik sistemi oluşturularak, okul içerisinde bulunan herkesin sorumlu olduğu, görevin “ne kadarını yaptığı” ortaya

konulurken, hesap veren okul için, eğitimin değeri de açıklanmaktadır. Bireylerin eğitim gördükleri okullar, değişimin ateşleneceği örgütlerdir. Bu örgütler, değişmeyi iyi yönde yapmak için, kendi hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmalıdır (Skrla vd., 2001)

2.2.7. Öğretmenlerde hesap verebilirlik

Türkiye Cumhuriyeti 168 yıllık bir öğretmen yetiştirme deneyimine sahiptir. Bu deneyim 16 Mart 1848’de açılan Darülmuallimin ile başlar. Darülmuallimin zaman içerisinde gelişti. İlk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren bölümlere sahip oldu ve adı “Darülmuallimin-i Aliye” oldu. Yüksek Öğretmen okullarının asıl çekirdeği olan bu kurum, cumhuriyete kadar sık sık yapı değiştirdi ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete aktarıldı.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul öğretmeni yetiştirmek için öğretmen okulları kullanılmıştır. İlk dönemde 6 yıllık sürenin 3 yılında “alan ve kültür eğitime”, ikinci 3 yılda ise “mesleki eğitim” alanında öğrencilerini yetiştirmiştir. Daha sonra bu okulların ortaokul kısımları kapatılmıştır. Bu okullar ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları haline dönüşmüştür. 1942’de yürürlüğe giren 4274 sayılı Köy Enstitüleri Teşkilat yasasının 10. maddesi öğretmenleri okulda eğitim öğretim yapma görevinin yanı sıra köylüyü aydınlatma, toplum kalkınması çalışmalarına önderlik etme, tarımsal üretimi artırma ve çeşitlendirmede köylüye yardım etme gibi sosyal sorumluluklar ve görevler de yüklemiştir. 1953 yılında kapatılan Köy Enstitüleri, 6 yıllık ilk öğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmişlerdir.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile getirilen “tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri” ilkesini gerçekleştirmek için, 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere liseye dayalı 2 yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme 1982 yılında çıkartılan bir yasa ile yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Bu yasa ile amaçlanan daha nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Oysa bu programlar da yer alan dersler incelendiğinde programda öğrenciye kazandırması

beklenen öğretmenlik yeterliliklerini kazandırmaktan uzak olduğu izlenimi edinilmektedir (Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 2003, 108-109).

1986 yılı Nisan ayından itibaren önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkokul öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli “Eğitim Önlisans Programı başlatılmıştır (Akyüz, 1994). Tüm seviyedeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır.

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren öğretmenlere toplumun gelişimine katkıda bulunmaları konusunda büyük sorumluluklar verilmiştir. Bu sorumluluklar öğretmen kimliğinin oluşmasında etkili olmuştur (Dönmez, 2008). Öğretmen, Atatürk Cumhuriyeti’nin ve onun insan yetiştirme düzeninin temel ögesidir. Başöğretmen Atatürk: *“Kurtuluş Savaşını zaferle tamamladıktan sonra milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden eğitimciden mahrum bir millet henüz milli adını almak istidadını kazanmamıştır. Ona alelade bir kitle denir. Millet denemez. Bir kitle, millet olabilmek için, mutlaka eğitimcilere öğretmenlere muhtaçtır”* demiştir (Ataüenal, 1994).

Öğretmen, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı anlayabilen, eğitimi toplumsal bir süreç olarak görebilen, eğitim ile toplumsal güç ilişkileri arasındaki bağı algılayabilen ve belli bir eğitim anlayışı kazanmış kişidir. Ayrıca öğretmen sadece edindiği bilgileri, daha çok da alan bilgisini öğrencilere öğretmekle yükümlü bir meslek elemanı, bir “öğretici” değildir öğretmen. Öğretmen aynı zamanda bir entelektüeldir. Dünyayı ve toplumu anlama, öğrencilerin anlamasına yardımcı olma gibi ciddi görevleri vardır (Ünal, 2003).

30 Eylül- 5 Ekim 1996 tarihleri arasında Cenevre’de gerçekleştirilen UNESCO uluslar arası eğitim konferansında öğretmen, insansal değerleri gelişmiş, topluma önderlik eden, bilimsel düşünen, toplumsal ve siyasal olarak etkin, sorun çözmeye yatkın, öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını kavrayan, var olan eşitsizlikleri sorgulayıcı ve mücadeleci, alanda uzman bir kişi olarak tanımlanmıştır. (4. Demokratik Eğitim Kurultayı, 2005, 280)

Okçabol (2007); Dünya Bankası-YÖK işbirliği içinde 1994–1997 yılları arasında yürütülen bir proje sonunda, Türkiye’nin koşullarına ve gerçeklerine uygun olmayan öğretmen yetiştirme modeli geliştirip 1997 yılında uygulamaya konulduğunu belirtmektedir. Okçabol’a göre öğretmen yetiştirme konusundaki 150 yıllık tarihi mirastan yararlanılmaması, öğretmenlik programlarında genel kültür ve eğitim konularına yeterince önem verilmemesi, öğretmenliğin ve eğitimciliğin formasyon dersleriyle kazandırılacağına kabul edilmesi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim yönetimi ve halk (yetişkin) eğitimi gibi dersleri önemsenmemesi, öğretmenlik becerisi kazandıran derslerin 1998 öncesini göre azaltılması, alan bilgisine gereğinden fazla önem verilmesi ve alan bilgisi derslerinin fen-edebiyat fakülteleri tarafından okutulması ile çeşitli kanallardan öğretmen yetiştirilmesine başlanması, rehberlik dışında kalan eğitim lisans programlarının kapatılması yeni modelin olumsuzluklarındandır.

8 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı acil öğretmen ihtiyacı gerekçesiyle bir uygulama başlatmış ve pedagojik formasyonu olmayan, yetiştirildikleri alanın dışında öğretmenlikle hiçbir ilgisi olmayan binlerce insanı, (ziraat mühendisi, veteriner, hukukçu, iktisatçı, işletmeci, mühendis vb) öğretmen olarak atamıştır. Bu uygulama, dört yıllık üniversite mezunlarına sınıf öğretmeni olabilme imkânı sağlamıştır (Uluğ,1998). Böylece öğretmenlik, özellikle sınıf öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek durumuna gelmiştir. Statüsünü yitirmiş olan öğretmenlik mesleği daha da değer kaybetmiştir.

Geçmişte yaşadığı dünyayı bir bütün olarak algılayan, toplumdaki güç ilişkilerini ve bunların eğitimdeki yansımalarını kavrayabilen bir aydın olarak görülen öğretmenin bugün sadece alan bilgilerini öğrencilere aktarmaya çalışan bir teknik elemana dönüşmekte olduğu ileri sürülmektedir. “Eğitim öğretim sürecinde, öğretmen karar alma süreçlerinden dışlanmakta ve okuluna yabancılaştırılmaktadır. Eğitimci yanı güçlü olmayan ve eğitsel sorunlarla ilgilenemeyecek “öğretme teknisyenleri” yetiştirilmektedir (Okçabol, 2007)

Standartlaştırılmış testlerden alınan sonuçlar, öğrencinin bir sonraki eğitim seviyesine devam edip edemeyeceğinin bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Bunun sonucunda öğretmen öğrenciler ve eğitim kurumlarının bu testlerden aldıkları sonuçlar

başarı veya başarısızlık olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu sınavlardaki başarıları öğretmen ve okul için başarı anlamına gelmektedir. Özel okullar ve dershaneler için bu başarı daha çok öğrenci yani daha çok müşteri anlamına gelmektedir. Devlet okullarında ise veliler için çocuklarını “başarılı” öğretmene vermek için yapılan mücadele anlamına gelmektedir. “Merkezi sınavlarda başarılı olan öğrenciler yetiştiren öğretmen imgesinin öne çıkarılması, zaman içinde öğretmenlerin eğitim anlayışlarını, eğitime yükledikleri anlamı dönüştürmektedir” (Ünal, 2005). “Eğitimin amacı artık ekonomik verimliliği sağlayacak bilgileri itaatkâr ve verimli öğrencilere aktarmaktır. Eğitim artık ahlak, estetik, toplumsal politikalarla ilgili yurttaşlar yetiştirme amacından ayrılmaktadır.” (Hursh, 2004)

Türkiye’de Öğretmen açısından bu işleyişin diğer bir sonucu ise, 1995 yılında yürürlüğe giren Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin uygulamaya başlanmasıdır. Öğretmenlerin yükselmesinde kullanılan bu sınavlar öğretmen imgesinin dönüşümüne neden olmaktadır. Paylaşımcı, birbirini destekleyen öğretmen toplumu yerine rekabetçi ve yarışmacı bir öğretmen topluluğu oluşmaktadır.

Öğretmen raporlarında hesap verebilirliğin, müfredatı daralttığını sanıldığı belirtilmekte oysaki müfredatın daraltılmasının hesap verebilirliğin sonucu olmadığı müfredatta uzun zamandan beri edebiyatın, bilim ve sosyal çalışmalara göre daha fazla yer ayrılmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Eğitimin kalitesi üzerine etkilerine gelince öğretmen raporlarına göre; öğretimde, nasıl öğretilceği, konuların odak noktalarının belirlenmesi ve odak konularda bilgiye nasıl ulaşılacağı noktalarında etkili olmuştur. Hesap verebilirlik materyal kullanmayı, problem çözmeyi göz ardı ederken, testlerde çıkabilecek spesifik bilgilerin altını çizmiştir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim zamanının çoğunu teste hazırlıkla geçirmektedirler. Oysaki hesap verebilirlik öğretmenlerin, öğretimi takip etmekten ziyade öğrencilerin öğrenimde neye ihtiyaçları olduğu, uzun dönemli akademik başarıları için öğrenmenin nasıl olması gerektiği üzerinde durmalarını ister (Anderson, 2009).

Socket (1980) öğretmenlerin çıktılarına-sonuçlara ilişkin olarak ve bu sonuçlara götüren sürece ilişkin olarak hesap verebilir olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sadece kendi kontrolleri altında bulunan şeylerle ilgili olarak hesap verebileceklerini vurgulamıştır (Akt: Bush, 1994, 311).

Okullarda öğretmenler öğrenci için aşağıdaki alanlarda hesap verme durumundadırlar (Liethwood ve diğerleri, 1999).

- Örgütsel etkililik,
- Mesleki bilgi ve beceri ölçütlerinin karşılanması,
- Etik davranış ölçütlerinin karşılanması,
- Özel görevlerde ya da mesleki uygulamalarda en iyi performans,
- Değişimin başarısına katkı sağlayacağına inanılan örgütsel süreçlerin becerili kullanımı.

Socket (1980; akt. Bush, 1994, 311), öğretmenlerin aşağıdaki gruplara karşı hesap vermek zorunda olduğunu öne sürmüştür:

- Bireysel olarak öğrenciler ve aileleri,
- Toplumun birer parçası olarak öğrenciler ve aileleri,
- Öğretmenin işverenleri,
- Kaynakları sağlayanlar, eyalet, bölge, devlet yönetimleri gibi,
- Okul içi ve dışı eş çalışanlar,
- Diğer ilgili eğitim kurumları, üniversiteler, ortaöğretim okulları vb.
- Kamuoyu,
- Sanayi ve ticaret örgütleri.

Öte yandan Grogan ve Roland başarılı öğretmenin profilini (2003, 119–121) aşağıdaki boyutlarda betimlemişlerdir:

A. Konuya Hâkim Olma ve Öğretmenlik Tutkusu

- Konusunda derin bilgi sahibi olduğunu gösterme,
- Öğrettiği konuyu sevmeye,
- Araç-gereçleri, öğrencileri deneyimleri ve yaşamlarıyla ilişkili hale getirme.

B. Öğrencilerle İlişkiler

- Derslerde sıklıkla öğrencilere adlarıyla hitap etme,
- Öğrencilerin testi geçmeleri konusunda ilgili olma,
- Öğrencilerle sıcak arkadaşça bir ilişki kurma,
- Öğrenci girdisini yüksek düzeyde değerlendirme.

C. Geçerlilik

- Ek fırsatlar yaratma ve sınıf zamanı dışında öğrencilere bireysel yardımda bulunma,

D. Sınıf Düzeni ve yönetimi

- Ders boyunca uygun bir ilerleme hızı sürdürme,
- Rutinler geliştirme ve kullanma böylece öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini bilme (Sınıfta dersin açılışında sıcak girişler, işlerini tamamlayanlar için uygun işler, ev ödevi destekleri),

- Görev dışı davranışları ve diğer dikkat dağınıkıcı şeyleri azaltma.

E. Öğretimsel uygulama

- Derslerdeki testlere dönük unsurlara özel bir dikkat harcama,
- Testlerle ilgili hazırlık ve araç-gereçleri kullanma,
- Günlük hedeflere ve işlere sürekli biçimde yoğunlaşma,
- Her sınıf için iyi bir planlama, hazırlık ve dikkate ilişkin kanıt sağlama,
- Hazırladığı testlerin eyalet testine uyumunu sağlama,
- Öğrencilerin katılımı ve ilgisine dönük olarak yaşa ve düzeye uygun etkinlikler düzenleme,

- Özellikle matematikte problemlerin çözümlerindeki karmaşıklığını azaltma,
- İngilizce’ de yazma dil ve edebiyatın bütünleştirildiği bir yaklaşım gösterme,
- Biyolojide laboratuvar kullanımı
- Müfredatta teste dönük uyum.

F. Öğretimsel Beceri ve Stratejiler

Tüm derslerde;

- Yüksek düzeyde düşünme becerilerini özendirme,
- Dersin başında çabucak öğrencilere odaklanma, sıcak girişler, kısa sorular, ödev incelemeleri yapma,

- Gerektiğinde fazladan çalışma yaprakları inceleme ve çalışmalar hazırlama,
- Öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için teknikleri, terimleri ve kavramları kullanma,

- Soru ve gözlemle öğrenci performansını izleme değerlendirme,
- Sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirme,
- Değerlendirme ve dönütlerin uygun kullanımını sağlama,
- Sıklıkla ve sistemli olarak alıştırma testleri yapma,
- Matematikte birebir öğretme için sınıf içinde zaman ayırma,

- Biyolojide görsel işitsel araç-gereçleri konunun derinlikli anlaşılması için kullanma,

- İngilizcede konularla ilgili öğrenciler arasında tartışma grupları oluşturma,
- Görsel işitsel araç-gereçleri konunun derinlikli anlaşılması için kullanma.

Mesleki Tutum

- Profesyonelce davranma ve çeşitli öğretim kararlarını, tercihlerini öğretim ve öğrenme süreçlerine ilişkin anlayışları temelinde açık hale getirme,
- Öğretimsel uygulamalarla öğrencilerin yeterliliklerini dengelerken öğrencilerin gerek akademik gerekse davranışsal gelişimleri için yüksek beklenti içinde olma.

Öğretmenler, yukarıda belirtilen niteliklere sahip olması beklenildiği düşünüldüğünde gerek toplumun nazarında gerekse mesleki donanımı açısından doğru zamanda doğru davranışlar sergilemelidir denilebilir. Toplumsal statüsünü her geçen gün kaybettiği farklı platformlarda ifade edilse de, öğretmenlik etik uygulamaları ruhunda barındıran bir meslek olarak görülmeye devam etmektedir.

Hak ve özgürlüklere saygılı olma, öğrencilerin özgürlükleri yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturma sınıf yönetiminde ideal öğretmen davranışları olarak görülmektedir. Öğretmenlerin hesap verebilirliği ise, öğrenci performans ölçümüne dayanan, girdiler, süreçler, öğrenme çeşitliliği ve çıktıların ölçülmesi ve öğrencinin başarı durumuna dair cevap verilmesi sürecidir. Öğretmen, mesleğini yaparken bu bilimsel ve mesleki birikimlerini kullanmak yerine otoriteye hesap verme çabası içinde olursa, kimlik oluşumu olumsuz etkilenmekle kalmayıp demokratik yurttaşlık değerlerini öğrencisine kazandıracak olan öğretmenlerin kendi hakları konusunda gerekli bilinci gösteremeyecekleri düşünülebilir. Toplumun odağında bulunan, her yaştan insanla ilişki içinde olan, aydınlanmanın öncüsü görülen öğretmenler kendi hakları konusunda ne kadar farkındalık sahibidir ve eğitim sisteminin diğer paydaşlarına yaptıkları konusunda ne ölçüde hesap verebilir? Araştırma bu sorulara cevap bulma amacıyla ilerleyecektir.

2.3. İlgili araştırmalar

2.3.1. Hak arama ile ilgili araştırmalar

Yurt içi araştırmalar

Aktan (2002), “Demokrasi ve İyi Yönetişim” adlı iyi bir yönetim için gerekli ilkeleri ele aldığı çalışmasında devletin sosyal sözleşmeye dayalı bir kurum olması gerektiğini, devlet ile vatandaşlar arasında bir resmi kontrat(sözleşme), yani anayasa yapılmasını, anayasanın; bireylerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan, bununla birlikte devletin güç, yetki, görev ve fonksiyonlarının sınırlarını çizen bir resmi kontrat hüviyetini taşımasını ifade etmektedir. Demokratik devletlerde, vatandaşların temel hak ve özgürlüklerinin etkin bir şekilde korunduğunu ve kutsal olanın devlet değil, insan ve onun hak ve özgürlükleri olduğunu belirtmiştir.

Şen (2006), “Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Düzeyleri” adlı araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin idari ve hukuki sorunları karşısında kendi bilgilerine güvenme oranlarının oldukça düşük olmasının hakları çiğnendiğinde buna tepki verecek yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmenlerin haksızlık durumunda bilgi edinme yöntemi olarak öğretmen ve idareci arkadaşlarını görmekte ifade etmiş, dolayısıyla bu tip bilgilerle hak aramak mümkün olmayacağını belirtmiştir.

Soykan (2006), "Bir İnsan Hakkı Olarak Bilgi Edinme Hakkı" adlı çalışmasında bilgi edinme hakkının ifade özgürlüğü ile olan bağlantısı nedeniyle, devleti denetleme, hesap verilebilirliği sağlama anlamında siyasal bir hak olarak nitelendirilebileceğini, kullanılması sonucunda pek çok farklı temel hak ve özgürlüğün gerçekleştirilmesini sağlayacağını, ancak Türkiye’de bilgi edinme hakkının devleti denetleme, açıklığı ve hesap verilebilirliği sağlama amacının henüz bireyler tarafından tam manasıyla kavranmadığını ifade etmiştir.

Çetin (2007), “Hak Arama Hürriyeti” adlı araştırmasında hukuk devleti ilkesinin geçerli olmadığı devletin kendini hukukla bağlı görmediğini, rejimin demokratik usullere dayanmadığı temel hak ve hürriyetlerin yeterince korunmadığı bir yerde hak aramadan ve böyle bir özgürlükten bahsetmek de mümkün olamayacağını ifade etmiştir. İdari, siyasi ve yargısal başvuru haklarının hak arama hürriyetinin temelini teşkil etmekte olduğunu, bunun dışında hukuki olmayan ancak hak aramak için kullanılabilecek ombudsman, kamuoyu baskısı, direnme hakkı, sivil itaatsizlik gibi yolların da varlığını dile getirmiştir.

Köküsarı (2011), “Hak Arama Özgürlüğü ve 2010 Anayasa Değişiklikleri” adlı çalışmasında 2010 Anayasa değişikliği ile HSYK kararlarına, YAŞ kararlarına, uyarma/kınama cezalarına ve Geçici 15. maddede yer alan kişilerin yaptığı işlemlere karşı büyük oranda yargı yolu açıldığını ifade etse de “*Olanla yetinme ve içinde bulunulan duruma razı olma*” durumunu toplumsal bilinçaltımıza yerleşmiş olan, kamusal otoriteyi eleştirme ve denetleme hakkını bertaraf eden ve bu yönüyle kötü olan bir hastalık olarak görmektedir. Bu hastalık, hem sivil toplum örgütleri yoluyla idarenin ve işlemlerinin denetimini azaltmakta, hem de bireysel olarak hak arama yollarına başvurmayı olumsuz etkilemektedir. Bu tabuyu kırmanın yolunu ise, hak arama yollarını kendi menfaatimiz olduğunda değil veya büyük ve önemli bir maddi getirisi olacağı için değil; bazen sırf hak arama özgürlüğünü çok küçük manevi tatminler için dahi (adalet yerini bulsun gibi) büyük zorluklara katlanarak kullanmayı tavsiye etmektir.

Efe ve Demirci’nin (2013), Türkiye’de bağımsızlık, tarafsızlık ve hakkaniyet ilkelerine dayanan ombudsmanlık kurumunun kamu yönetimine, hukukun üstünlüğüne, şeffaflığa, iyi yönetime, demokrasi ve insan haklarına yapacağı muhtemel katkıları ortaya koymak amacıyla sunduğu “Ombudsmanlık Kavramı ve Türkiye’de Kamu Denetçiliği Kurumundan Beklentiler” adlı çalışmasında Ombudsmanlığın, yönetimin yaptığı haksız ve hatalı eylem ve işlemlere karşı vatandaşları koruyan, idare ile vatandaşlar arasında kimi zaman arabuluculuk görevi üstlenen, hem kendini seçen organa hem de idarenin diğer organlarına karşı bağımsız olan ve tarafsız bir tutum sergileyen, çabuk karar veren, şekilci olmayan bir kurum olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde tarafsızlığı ve bağımsızlığı güvence altına alınması koşuluyla yeni kurulan Kamu Denetçiliği Kurumu’nun, hem idarenin kötü ve mağduriyet doğuran işlem ve eylemleri karşısında bireylerin haklarını korumaya yönelecek, yargının ve diğer denetim mekanizmalarının yükünü önemli ölçüde azaltacak, hem de Türkiye’de iyi ve demokratik yönetimin kurulması, katılımcı demokrasi idealinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı ve bireyin temel haklarının garanti edilmesinde vazgeçilmez bir kurum olacağını belirtmektedir.

Yılmaz (2013), İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarını incelediği çalışmasında; kız öğrencilerin sorumluluk algılarının erkek öğrencilere göre daha gelişmiş bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin çoğunun hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin algılarının yeterli düzeyde olduğu, hak ihlali ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği konusunda oldukça bilinçli oldukları ama bazı öğrencilerin eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarını eksik algıladıkları, anlamlarını ifade etmekte zorlandıkları, başka kavramlarla özellikle hak, görev ve özgürlük ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı içerisinde oldukları gözlenmiştir.

Çermik (2013), öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile demokratik değerlerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ve Bu Değerlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek derecede demokratik değerlere sahip olduğu, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ve bu anlamlı farklılık erkek öğretmen adaylarının lehine olduğunu, Müzik Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin diğer tüm öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Doğan (2014), "Hak Arama Hürriyeti ve İdari Yargı Kararlarında Gerekçe" adlı çalışmasında demokratik bir devlette idari yargının, kişi hak ve özgürlüklerini korumak, yetki aşımını ve sapmalarını yaptırım ile karşılayarak, keyfiliği önlemekle ödevli bir kurum olarak tanımlarken; gerekçeli kararı; yargılamanın sonucu olan karar ile maddi vakıa arasında hukuki, mantıki, doğru, dürüst ve yasal bir bağ kuran, böylelikle, tarafları ve kamuoyunu, hâkimin ve mahkemenin tarafsızlığına ikna eden, yargıya güveni sağlayan, hâkimin kendisini ifade edebilen ve yargılama konusu olay ile ilgili yargılama boyunca yapılanlar hakkında bilgi veren, yargısal metinlerdir diye açıklamıştır. Dolayısıyla, mahkeme kararlarında açık ve anlaşılır şekilde yeteri kadar gerekçeye yer verilmemesinin, temel hak ve hürriyetlerden birisi olan hak arama hürriyetinin etkin ve verimli kullanımını engelleyeceğini, bu durumun da vatandaşın hukuki güvenceden yoksun duruma düşmesine neden olabileceğini ifade etmiştir.

Dolmacı ve Kuşat'ın (2015) " Üniversite Gençliğinin Vatandaşlık Hak Ve Sorumluluklarına İlişkin Bilinç Ve Farkındalıkları" konulu çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile hakların korunması yol ve yöntemleri konularında hedef kitlenin genel bir fikir sahibi olmadıklarını, haklar konusunda bilgi

düzeylerinin yetersiz ya da çelişkili olduğunu, hakları kullanma yani eyleme dönüştürme yeteneklerinin yeterli olmadığını, hak arama bilincinin yerleştirilmesi ve bu konuda özgüven oluşmasında ailenin yadsınamaz bir etkisi bulunduğunu ve bu açıdan eğitimin bir ihtiyaç hatta zorunluluk olduğuna inanıldığını saptamışlardır.

Akyıldız (2015), “Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerini Kazandırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerince Yapılan Etkinlikler” konusunda gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hak ve özgürlüklere saygı değerinin öğretim programında yer almasını oldukça olumlu buldukları; hak ve özgürlüklere saygı değerinin kazandırılmasına yönelik daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri; ölçme yöntemleri olarak, gözlem tekniği ve akran değerlendirmenin yanında, geleneksel ölçme yöntemlerine daha çok yer verdikleri; hak ve özgürlüklere saygı değerinin kazandırılmasında okul, aile, medya ve çevreden kaynaklanan bir takım sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışı araştırmalar

Literatürde öğretmenlerin hak arama durumlarına ilişkin sayılabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.3.2. Hesap verebilirlikle ilgili araştırmalar

Yurt içi araştırmalar

Kesim (2005),” Bir Etik Davranış İlkesi Olarak Hesap Verebilirlik” çalışmasında; hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamalarının hayata geçirilmesi ve bu ilkelere etkin bir şekilde işlerlik kazandırılması ile ülkemizde kaynakların etkin, verimli ve tutumlu bir şekilde kullanılması yanında, toplum vicdanını son derece rahatsız eden, hukuk devleti ilkelerini zedeleyen, siyasi otoriteye duyulan güveni zaafa uğratan, genellikle iltimas, rüşvet, yozlaşma ile eş anlamlı olarak kullanılan yolsuzluklarla mücadelede de etkili sonuçlar almamızın mümkün olacağını vurgulamıştır.

Yıldırım (2006), "Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, 1980 Sonrası Türkiye Örneği" adlı araştırmasında klasik ve yeni kamu yönetimi yaklaşımları çerçevesinde karşılaştırmalı bir biçimde incelemiş, 1980 sonrası çeşitli ülkelerdeki kamu yönetimi reform uygulamalarında hesap verebilirlik ilişkilerindeki değişimi ortaya konmaya çalışmıştır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımının, hesap verebilirlik ilişkileri açısından sunduğu çözüm önerilerinin, Türk kamu yönetiminin sorunlarına tam çare olamadığı; Türk kamu yönetiminde hesap verebilirliğin geliştirilmesi için; klasik kamu yönetimi örgütlenmesine sahip çıkılarak rasyonel, etkin, verimli ve sağlıklı bir işleyişe kavuşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu yapılırken, yeni kamu yönetiminin getirdiği, kalite, sürekli iyileştirme, stratejik planlama, performans gibi açılımlardan da yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ciğerci (2007), "Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim" konulu çalışmasında hesap verebilirlik ve iç denetimin Türk Kamu Mali Yönetiminde etkin olup olmadığı araştırılması amaçlanmış, bunun için geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda kamu mali yönetiminde hesap verme sorumluluğu ve iç denetim kavramlarının tam anlamıyla henüz etkin bir mekanizma olmadıkları, ayrıca hesap verebilirlik kavramı ile iç denetim kavramının birbiri ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Her iki kavram içinde öncelikli olan, hesap verecek personelin ya da iç denetçinin yeterli eğitim bilgisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Gül (2008), "Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik" adlı çalışmasında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ve Kamu Görevlileri Etik Kurulu oluşturulmasıyla birlikte demokratik yönetim anlayışının ve hesap verebilirliğin sağlanması konusunda yapılan düzenlemelere rağmen hesap verebilirlik konusunda uygulamada hala bir takım sıkıntıların yaşandığı dile getirilmekte, aslında bu sıkıntıların temelini Türk kamu yönetiminin ve devlet anlayışının aşırı merkeziyetçi ve gizlilik esaslı olmasından kaynaklandığı, bu anlayışın doğal sonucu olarak kamu görevlilerinin, kendilerini toplumun hizmetinde değil devletin emrinde görerek hesap verme sorumluluğundan kaçtığı, bu durumun güvenlik hizmeti veren kurumlarda daha belirgin olarak göze çarptığı ifade edilmiştir. Bu nedenle de önemi ve rolü ne olursa olsun hiç bir

hizmet alanının sivil denetimin dışında tutulamayacağı, tam aksine daha sıkı denetlenmesini gerektiği savunulmuştur.

Kalkan ve Alparslan (2009), “Şeffaflık, İletişin ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri” adlı araştırmalarında Burdur iline bağlı Bucak ilçesinde ikamet eden, konuya yakınlıkları nedeni ile sivil toplum kuruluşları, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektörde çalışan, 18 yaş üstü seçmen kitlesi seçilmiştir. Anketörler tarafından seçmenler ziyaret edilerek yüz yüze görüşmeler ile 500 kişiye anket uygulanmıştır. Vatandaşların ankete verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucu; şeffaflığın, iletişimin ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarısı üzerinde pozitif ve doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kantos (2010), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye’deki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, Kim, Kime, Neden ve Nasıl Hesap Vermeli? sorularına ilişkin verilen cevaplar görev türü değişkenine göre açıklanmıştır. Araştırma, Türkiye’de okullarda öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutunda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin meslek etiği gereği, öğrenci davranış gelişimi, okul etkinlikleri ve okul test sonuçlarına göre sorumlu görüldüğünü göstermektedir. Görev değişkenine göre ulaşılan sonuçlar: Kamu ve özel ilköğretim okullarında kim hesap vermelidir? sorusuna yöneticiler ve öğretmenler genel olarak yöneticiler hesap vermelidir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında kime hesap verilmeli? sorusuna yöneticiler ve öğretmenler “Ailelerle ilişkiler” alt boyutu dışında genel olarak ilk sırada yöneticiye ikinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir. Ailelerle ilişkiler alt boyutunda birinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir sonucu çıkmıştır. Kamu ve özel ilköğretim okullarında neden hesap verilmelidir? sorusuna her iki grup birinci sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında nasıl hesap verilmelidir? sorusuna yönetici ve öğretmenler genellikle ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir

Bülbül (2011), “Türk Milli Eğitim Sistemindeki Hesap Verebilirlik” konulu araştırmasında eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB’de

görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Ölçeği”, Sorumluluk, Standartlar Saydamlık, Sağlama ve Sorgulama alt ölçeklerini içerecek biçimde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleşmediği, Bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, politikacılar; eğitim sisteminin hesap verebilirliğe nitelikli katkılar yapmadığı görüşündedirler. Ayrıca araştırmaya katılanlar öğrencilerin eğitim hizmetleriyle ilgili görüşlerinin dikkate alınmadığı, bu durumun sistemin sorgulanmasında eksikliğe yol açacağı yönünde bir görüş bildirmişlerdir.

Demirkıran, Eser ve Keklik (2011), “Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu” adlı çalışmalarında hesap verebilirlik ilkesi ve bilgi edinme hakkı çerçevesinde 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’ nun 2004-2011 arasındaki 7 yıllık uygulaması incelenerek kanunun günümüze kadar işleyişi ile ilgili genel bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’ nun, dünya çapında meydana gelen değişimlerin ortaya çıkardığı yeni yaklaşımların ve Avrupa Birliği süreci ile önem kazanan şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin yerleştirilmesinin bir ayağı olarak ortaya çıktığı ifade edilmiş, Araştırma sonucuna göre, bilgi veya belgelere erişim sağlanan başvuruların devamlı artan bir eğilim izlediği belirtilmiştir.

Güçlü ve Kılınç (2011), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri” adlı araştırmalarının sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik kapsamına giren davranışlara orta düzeyde uyum sağladıkları ortaya konmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen hesap verebilirlik kapsamındaki davranışları göstermede üst düzey bir başarı gösterdiklerini düşünmemektedirler.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011), “Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik” adlı araştırmasında hesap verebilirlik ve etik kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak

ve bu kavramların kamu yönetiminin dürüstlüğünü sağlamadaki rollerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Hesap verebilirlikle ilgili kamu görevlilerinin dışsal kontrol yöntemlerine yapılan vurgular ve bu amaçla oluşturulan yöntem ve mekanizmaların sınırlı bir etki yapabileceği, hatta dışsal kontrol ve denetimlerin çok arttırılması hâlinde bunun çalışanların moral ve motivasyonu ile çalışma ortamındaki güven kültürüne olumsuz etki yapabileceği; bu nedenle kamuda, çalışanların içsel denetimi olarak etik değerlerin geliştirilmesine, kurumlarda güvene dayalı bir yönetim kültürünün ve profesyonellik anlayışının geliştirilmesinin önem kazandığı ifade edilir.

Koçak (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devri, otonomi ve kamuya karşı hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin çoğunun, performans yönetimi ile sorumluluklarının bilincinde olduklarını ve bunun da hesap verebilirlik uygulamalarını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulun kendini değerlendirmesinin okul gelişimi için olduğu kadar, hesap verebilirlik için de önemli bir araç olduğunu, meslek gelişimlerinin sağlanması için daha fazla fırsata ihtiyaçları olduğunu görüşüne katıldığı tespit edilirken; öğretmenlerin topluma hesap verilebilmesi için öğretimin dışarıdan da denetlenmesi gerektiği ya da gerekmediği ve velilere çocuklarının öğretim durumları hakkında bilgi vermek için yeterli imkâna sahip olduğu ya da olmadığı görüşüne birbirine yakın oranda görüş bildirmişlerdir.

Özen (2011), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” adlı kapsamlı çalışmasına göre; öğrencilerin akademik başarısına, eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine ve okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacaklar, benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamakta iken sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Gedikoğlu (2012), “Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik” adlı çalışmasında eğitimde hesap verebilirliğin girdilere, süreçlere ve çıktılara ilişkin verilerin toplanması ve bu verilerin okulların etkililik ve verimliliklerini belirlemek üzere kullanılması süreci olarak düşünülmesi gerektiğini, yükseköğretimde hesap verebilirlik uygulamalarının hataları bulup cezalandırmaya değil, performansı artırmaya odaklanması ve elde edilen sonuçların nicel ve nitel olarak kamuoyu ile paylaşılması şeklinde gerçekleştirildiği takdirde kurumsal etkililiğin arttırılacağını ifade etmiştir. Üniversite yöneticileri ve öğretim üyelerinin, yönetsel ve akademik faaliyetleri ile ilgili olarak öğrencilere, velilere, hükümetlere ve kamuoyuna hesap vermelerini belirtmiştir.

Erdağ (2013) “Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları “ adlı akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik hesap verebilirlik politikalarını belirlemeyi ve hesap verebilirlik baskıları, politikaları ve hesap verme zorunluluklarının birbirlerine olan etkilerini ortaya çıkarmak amaçladığı araştırmasında Eryılmaz ve Biricikoğlu’ nun araştırmasına benzer sonuçlara ulaşarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin meşru bir dış güç odağından ne kadar çok baskı hissediyorsa, o odağa karşı daha çok açıklama yapma, eylemlerini savunma ve kendilerini haklı çıkarma çabası içerisine girmekte olduklarını ifade etmiştir.

Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013), çok aşırı kontrol edilen öğretmenlerin, iyi bir eğitim süreci sunmak için ihtiyaç duydukları kontrol ve esneklik ellerinden alınmaktadır. Bundan dolayı hesap verebilirlik reformları, eğitim süreçlerini iyileştirmede gibi eğitim sorunlarının derinleşmesine de yol açabilmektedir. Öğretmenin her hareketini kontrol etmeye çalışan bir eğitim sisteminde öğretmenler sıradanlaşmaktadır. Dolayısıyla sadece başarılı adayları öğretmenliğe yönlendirmek ve onları hesap verebilir kılmak, eğitim kalitesini artırmayacaktır. Eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere daha fazla esneklik ve özgürlük sağlanması gereklidir.

Salduz (2013), “Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri” adlı araştırmasında öğretmenler ilk sırada ve büyük oranda başarıya dair sorumluluğu öğrencide görmektedir. Bu sonuçları kendileri ve veliler takip etmektedir. Öğrencilerin başarısızlıkları konusunda ise öğrencileri ilk sırada sorumlu ve hesap verebilir olarak görmektedirler. Burada dikkati çeken husus, öğretmenlerin kendilerini başarı konusunda ikinci derecede sorumlu görürken, başarısızlıkta kendilerini

üçüncü sıraya koymuş olmaları ve başarısızlığı kendilerine mal etmedikleri ve ikinci sıra için velileri belirtmiş olmalarıdır.

Kalman ve Gedikoğlu (2014), okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, okul yöneticisinin davranışlarının örgütsel adalet algılarını önemli ölçüde etkilediğini, hesap verebilirlik ve örgütsel adaletle ilişkin algılar arasında yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı, örgütsel adaletle ilişkin algıların, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını da etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Balkar ve Karadağ (2015), Öğretmenlerin okul temelli değişim politikalarının sürdürülebilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; okulların yönetsel ve özellikle eğitsel değişimlere açık olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler araştırmada her ne kadar değişime açık oldukları yönünde bir tablo çizmiş olsalar da, görüşleri arasında zaman zaman öğretmenler tarafından değişimin istenmemesinin nedenlerine de vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, değişimin öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yükleyerek daha fazla bilgi ve beceri kazanmalarını gerektirmesinden dolayı bazen, değişime karşı direnç gösterildiğini ifade etmişlerdir. Okul yönetiminin yapısı kapsamında özellikle okul yöneticilerinin değişimi başlatmada ve sürdürmede kararlı olmaları ve bu yönde öğretmenleri desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir. Ve öğretmenlerin okul temelli değişim politikalarının sürdürülebilirliğine ve değişimin sahip olması gereken niteliklerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015)' Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri adlı araştırmalarında; öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları hakkında fazla bilgi sahibi olmadığı söylenebileceğini, hesap verebilirlik olgusunda en çok vatandaşların şikayet haklarının iyi işlediğini, ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik uygulamalarını daha yüksek bulduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte; yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre aldıkları eğitim sayesinde olumlu tutumlar geliştirdikleri için hesap verebilirlik uygulamalarını daha yüksek buluyor olabileceklerini,

11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hesap verebilirlik uygulamalarını düşük bulmaları mesleki tükenmişlik oranının 11-15 yıl arası kıdeme sahip kişilerde daha fazla hissedildiğinden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmişlerdir.

Doğan (2015), Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirlik uygulamalarını ve akademik özgürlükleri değerlendirdiği çalışmada Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirliğin ve akademik özgürlüklerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkoğlu ve Aypay (2015), “Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri” araştırmasında öğretmenlerin görüşleri okuldaki iç hesap verebilirlik sisteminin eğitim ve öğretime katkısının sınırlı olduğu yönündedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en çok öğrencilerinin akademik başarıları için yoğun çaba sarf etmekte ve kendilerini en çok öğrencilerine karşı sorumlu hissetmektedirler. Öğretmenlerin, değerlendirme ölçütlerini kimin hazırladığı konusunda net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir, ayrıca öğretmenlerden öğrencilere akademik ve sosyal alanlarda ciddi başarılar kazandırmaları beklenmektedir. Ancak öğretmenler, akademik alandaki beklentilerin düzeyinin sosyal alanlardaki başarıların önüne geçtiğini ifade etmektedirler.

Yurt dışı araştırmalar

Gert (2004), hesap verebilirliğin eğitim üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçladığı çalışmada hesap verebilirliğin doğru ve etkili kullanımıyla çağdaş eğitime olumlu katkıları olduğunu ve öğrenci, veli, öğretmen ve devlet arasındaki ilişkileri etkilediğini ifade etmiştir. Denetim altında hesap verebilirliğin ve ilişkilerin zorlaştığını ve hesap verebilirliğin tekrar kazanılması için sorumluluk almaktan kaçınılmaması gerektiğini vurgular.

Donnelly ve Sadler (2009), “High School Science Teachers’ Views of Standards and Accountability” çalışmalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kavramına ve bu kavramla getirilen standartlara ilişkin görüşleri ortaya konmaya

alışılmıştır. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada öğretmenlere okul tabanlı hesap verebilirlik sistemi ile ilgili görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin sistemi hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirdikleri ve bu sistemle birlikte planlama ve öğretimlerini şekillendirdikleri ortaya konmuştur.

Joshua ve Jason (2015), eğitim politikasında demokratik hesap verilebilirlik ile ilgili araştırmasında siyasi hesap verilebilirlik kuramlarının vatandaşların, kamu görevlilerini ve hükümeti performansları hakkında sorumlu tutmak için bilgi kullandığını varsaydığını, ama vatandaşların bilgileri gerçekten kullandığını incelemenin zor olduğunu açıklamıştır. Performansa dayalı eğitim politikasının hesap verilebilirlikte önemini incelemek için yeni bilgiler, yanlış inançlar, kamu görevlileri ve politika reformlarının değerlendirilmesindeki farklı düşüncelerin etkisini tanımlayan anketi 1500 sakin üzerinde uygulamıştır ve araştırma sonucunda ülke çapında eğitim politikasından sorumlu kurumlar ile ilgili aşırı iyimser değerlendirmeler ürettikleri öğrencilerin genel performansı hakkında objektif performans verileri kendilerine sunulduğunda tarafsız davrandıklarını ifade eder. Son olarak, ğrenci performansını artırmayı amaçlayan belirli politikaların desteklendiği görülür.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkenden birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). Birden fazla özeliğe ilişkin toplanan veriler arasındaki ilişkilerin sorgulandığı tarama modelidir (Can, 2013). Bu doğrultuda çalışmada Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilk ve orta okullarında görev yapan öğretmenlerin hak arama ve hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri varolan şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesindeki 35 ilkokul ve ortaokulunda görev yapan 1012 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur.

3.2.2. Örneklem

Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağı düşünülerek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrenden seçilecek örneğe ait birimlerin her birine eşit seçilme şansı veren ve seçimin etki altında kalmadan farklı seçim şekilleri ile yapılabildiği örnekleme yöntemidir. Krejcie ve Morgan, 1970; akt: Gay, 1996); M.E.B 2012-2013 verilerine göre, Bolu ili Merkez ilçede görev yapan kaynakça 1012 öğretmen için 278 öğretmenin evreni temsil etmek için yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda evrende bulunan 35 ilköğretim okulu arasından merkeze uzaklığı ve ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örneklem alma yolu tercih edilerek 25 ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan 600 öğretmene ulaştırılan ölçeklerden 461'i geri dönmüştür. 14 ölçek değerlendirilmeye alınmayarak 447 öğretmene ulaşılmıştır (Tablo 3.1)

Tablo 3.1. Araştırma örneklemindeki öğretmenlere ilişkin sayılar

Okullar	Öğretmen Sayıları	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı
50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu	98	60	23
60.Yıl İlköğretim Okulu	35	25	23
100. Yıl İlköğretim Okulu	45	35	27
Abant İlköğretim Okulu	30	25	23
Alıçören İlköğretim Okulu	22	15	15
Atatürk İlköğretim Okulu	41	10	7
Behiye Baysal İlköğretim Okulu	42	15	11
Bolu Mevlana İlköğretim Okulu	24	23	16
Canip Baysal İlköğretim Okulu	45	25	24
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	41	25	16
Çimento Çaydurt İlköğretim Okulu	26	25	25
Çobankaya Şehit Murat Paçal İlköğretim Okulu	13	10	7
Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İ. O	15	15	12
Dodurga Köyü Abdi Sın İlköğretim Okulu	13	10	5
Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İ.O	18	17	15
Gazipaşa İlköğretim Okulu	65	40	19
Koç İlköğretim Okulu	38	20	16
Koroğlu İlköğretim Okulu	44	30	21
Kültür İlköğretim Okulu	41	30	27
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	45	20	19
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	37	17	14
Paşaköy İlköğretim Okulu	21	15	13
Sakarya İlköğretim Okulu	66	65	45
Yumrukaya İlköğretim Okulu	3	3	2
Yunus Emre İlköğretim Okulu	38	25	22
Toplam	1012	600	447

Tablo 3.1' e göre, ölçeklerin geri dönüş oranı %74.5'dir.

3.3. Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlere Ait Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev, mesleki kıdem ve sendikal durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’ de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlere ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	271	60.6
	Erkek	176	39.4
Medeni Durum	Evli	382	84.5
	Bekar	65	14.5
Yaş	21-30 yaş	130	29.1
	31-40 yaş	168	37.6
	41 yaş ve üstü	149	33.3
Görev	Sınıf Öğretmeni	275	61.5
	Branş Öğretmeni	172	38.5
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	196	43.8
	11-20 yıl	138	30.9
	21 yıl ve üstü	113	25.3
Sendikal Durum	Üye	313	70.0
	Üye Değil	134	30.0
Toplam		477	100.0

Tablo 3.2. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.6’ ı kadın, %39.4’ ü erkektir. Öğretmenler medeni durum açısından incelendiğinde %84.5’ i evli iken %14.5’ i bekârdır. Öğretmenlerin yaş değişkenini incelendiğinde %29.1’ ini 21-30 yaş, %37.6’ ı 31-40 yaş ve %33.3’ ü de 41 yaş ve üstündedir. Öğretmenlerin görev değişkeni incelendiğinde % 61.5’ i sınıf öğretmeni, %38.5’ i farklı branşlardadırlar. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 0-10 yıl görev yapanların %43.8’ ini oluşturduğu, 11-20 yıl görev yapanların %30.9’ unu oluşturduğu, 21 yıl ve üstü görev yapanların da %25.3’ e denk geldiği görülmüştür. Öğretmenler herhangi bir sendikaya üyelik durumundan incelendiğinde %70’ inin bir sendikaya üyeliği söz konusuyken %30’ unun herhangi bir sendikaya üyeliği söz konusu değildir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izni ile 2012 yılı, öğretmenlerin Eylül ayı mesleki çalışma dönemlerinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Seçilen okullar tek tek dolaşarak okul müdürleri ve tanıdık arkadaşlar yardımı ile ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. Tanıdık arkadaşlar ve okul müdürlerince, toplanılan ölçekler yine okulların tek tek dolaşılması sureti ile veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yararlanılmak üzere ilgili literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili mevzuat, tez, kitap, makale ve diğer kaynaklar incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek formları kullanılmıştır. Ölçek formunun birinci bölümünde ilköğretim öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bölüm yer almaktadır. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev, yaş, mesleki kıdem ve sendikal durumları incelenmiştir. Ölçek formunun ikinci bölümünü öğretmenlerin hak arama algı ölçeği, üçüncü bölümünü ise öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeyleri ölçeği oluşturmaktadır. Bu bölümlerle ilgili detaylı bilgi başlıklar halinde verilmiştir.

3.5.1. Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Durumu Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şen (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Durumu” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin 12 maddeden oluşan “Hukuki Haklarımızı Kullanma Tutumlarımız” adlı boyutu, bu araştırmada kısaca “Hakları Kullanma” olarak adlandırılmıştır. 8 maddeden oluşan “Haklarımız ve Sorumluluklarımız” adlı boyutu yine bu araştırmada “Hakları Bilme” olarak adlandırılmış ve son soru açık uçlu olduğu için kullanılmamış olup ölçek 7 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Veri toplama aracının toplamının güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha değeri .70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın “Hukuki

Haklarımız Kullanma Tutumlarımız” adlı boyutun Cronbach Alpha değeri .87, “Haklarımız ve Sorumluluklarımız” adlı boyutun Cronbach Alpha değeri .81 ve ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .95 bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hak arama algılarına ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3.3’ te belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.3. Hak arama ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 – 1.79
Kısmen Katılıyorum	2	1.80 – 2.59
Katılıyorum	3	2.60 – 3.39
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.40 – 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 – 5.00

3.5.2.Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Düzeyleri Ölçeği

İlköğretim öğretmenlerinin hesap verebilirlik durumlarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Düzeyleri” adlı ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın araştırmacı tarafından çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3.4. ’te belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.4. Hesap verebilirlik algısı ölçeğinde yer alan seçenekler yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00 – 1.79
Nadiren	2	1.80 – 2.59
Bazen	3	2.60 – 3.39
Çoğu Zaman	4	3.40 – 4.19
Her Zaman	5	4.20 – 5.00

“Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Düzeyleri” ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili literatür taranmış, ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ölçek; ilköğretim okulları öğretmenlerinin hesap verebilirlik düzeylerini saptamak ilgili literatür esas alınarak (Mulgan, 2000; Balcı, 2003; Kesim, 2005; Hoy ve Miskel, 2010) görev ve sorumluluk, iletişim, beklentiler ve engeller olmak üzere dört boyutta hazırlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle, öğretmenlerin hesap verebilirliğine yönelik olarak ve belirlenen boyutlara uygun maddeler yazılarak bir madde havuzu oluşturulmuş ve öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin 42 maddeye ulaşılmıştır. Hazırlanan taslak uzman görüşüne sunularak uzmanlardan (Yrd. Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN, Doç. Dr. Türkan ARGON, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN ve Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Doç. Dr. Raşit ÖZEN) gelen dönütler doğrultusunda 39 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulamaya hazır olan ölçek, geçerliliği test edilmek üzere Bolu ili çevre ilçelerinden tesadüfi seçilen okullarda 200 öğretmene dağıtılmış, 196 öğretmenden geri dönüş sağlanmış ve 3 ölçek geçersiz kabul edilerek 193 ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek puanlaması beşli likert olarak düzenlenmiştir. Boyutları oluşturan maddelerin güçlük düzeylerini tespit etmek, maddeler arası ilişkiyi belirlemek ve ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Döndürme işlemi sonucunda elde edilen faktör analizi sonuçları tablo 3.5.’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Açıklayıcı Faktör Analizi

Maddeler	Görev ve Sorumluluk	Engeller	Beklentiler	İletişim
2				.512
3				.713
4	.559			
5	.679			
6				.768
7				.721
8	.707			
9	.682			
10	.605			
12	.417			
13	.671			
14				.354
15		.471		
16	.657			
17	.727			
18	.760			
19	.733			
21	.322			
23		.521		
24			.517	
25			.686	
26			.747	
27			.741	
28			.346	
29			.670	
30		.513		
31		.596		
32			.378	
33		.626		
34				.484
35		.654		
36		.740		
37		.684		
38		.783		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tablo 3.5. incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda 5 madde (1, 11, 20, 22 ve 39. maddeler) faktör yük değerleri .30' un altında kaldığından geçersiz bulunmuş ve çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra

yapılan analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu ve toplam varyansının %30' unu açıkladığı görülmüştür.

Dört boyutlu çıkan ölçeğin boyutlarının isimlendirilmesi aşamasında literatür ve mevzuat dikkate alınmış olmakla birlikte maddelerin oluşturduğu bütünlükte dikkate alınmıştır. Dört faktörlü çıkan ölçeğin boyutları öğretmenlerin hesap verebilirlik durumları ile ilgili içerdikleri ölçme davranışına göre görev sorumluluk, engeller, beklentiler ve iletişim olarak adlandırılmıştır.

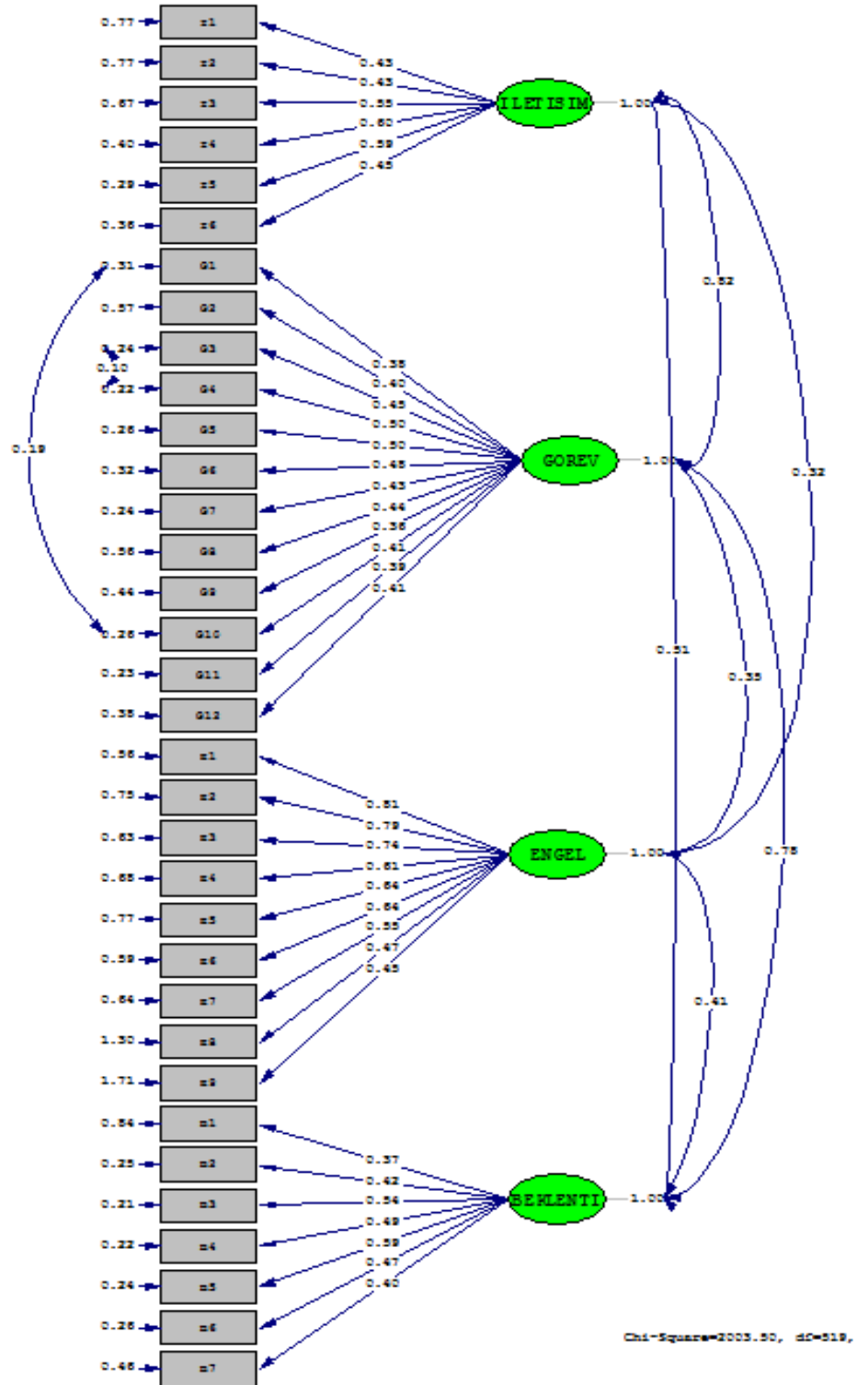
Açımlayıcı faktör analizine (AFA) göre dört boyut çıkan ölçeğin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizine ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple AFA sonuçlarına göre şekillenen ölçekle yeniden bir uygulama yapılmıştır. Ölçek tesadüfi örneklemle seçilmiş olan 247 ilk ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Öncelikle verilerin doğrulayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır (Tablo 3.6).

Tablo 3.6. İstatistik programı ile elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin(KMO) örneklem ölçüm ve Barlett's Test sonuçları

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)	,900
Örneklem Ölçüm Yeterliliği	
Yaklaşık Ki-Kare Değeri	8949,229
Bartlett Küresellik Testi Df	741
Sig.	,000

Kaiser Meyer Olkin (0,900) ve Bartlett Küresellik testi ($X^2= 8949,229$) testi sonuçları incelendiğinde örneklemin yeterli, verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Soru maddeleri arasında ilişkilerin olduğu da ($p=0,00$) görülmektedir (Can, 2013).

Dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını görebilmek için veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Doğrulayıcı faktör analizi

Tablo 3.7. Hesap verebilirlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi sonucunda uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri
Sd	519
X^2	2003.50
X^2/sd	3.86
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0.90
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.92
Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.93
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0.078
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	0.065
Standardize Edilmiş RMR (SRMR)	0.078
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.79
Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	0.76

Tablo 3.7 incelendiğinde, “iyilik uyum indeksi (GFI)” nin .79 ve “düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI)” nin .76 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin .95’ in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’ ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna göre GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Artık ortalamaların karekökü (RMR) .06 ve Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) .07 değerleri ile .08’ in altında olması nedeniyle iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006; akt. Çokluk vd., 2012). Son olarak normlaştırılmış uyum indeksi (NNFI)’ nin .92 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI)’ nin .93 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI değerleri .90’ ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk vd., 2012). Doğrulayıcı faktör analizinde verilen modifikasyon önerileri X^2 ’ ye katkı sağlayacağı düşünülerek g1-g10 ile g3-g4 arasında modifikasyon yapılmıştır. Ölçeğin boyutları, faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Görev ve sorumluluk boyutunun sonuçları

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
4	Sorumluluk alanımdaki konularda kayıtları eksiksiz ve doğru tutarım.	.55	.46
5	Sorumluluk alanımdaki konularla ilgili tuttuğum kayıtların doğruluğuna dikkat ederim.	.67	.53
8	Görevimi ne ölçüde gerçekleştirdiğimi nedenleriyle açıklayabilirim.	.70	.56
9	Görevimi ne ölçüde gerçekleştirmediğimi nedenleriyle açıklayabilirim.	.68	.52
10	Planladığım hedeflerle gerçekleştirdiğim sonuçlar arasında fark oluştuğunda sorumluluk almaktan kaçınmam.	.60	.39
12	Görevimi yanlış yaptığımda cezai bir yaptırımın olduğunu bilirim.	.41	.34
13	Verilen görevimi gerçekleştirirken çalışmalarımın sonuca ulaşması için çabalarım.	.67	.56
16	Eylemlerimin hesabını verebilmem için görevimle ilgili hedefleri belirlerim.	.65	.51
17	Eylemlerimin hesabını verebilmem için üstleneceğim sorumlulukları belirlerim.	.72	.59
18	Görevimle ilgili hedeflerimi gerçekleştirmek için planlama yaparım.	.76	.62
19	Hedeflerimi gerçekleştirirken gelişimin her aşamasını izlerim.	.73	.57
21	Yapılan işin sonuçlarını mutlaka raporlaştırırım.	.32	.14
Açıklanan Toplam Varyans=%30			
Alpha=.86			

Görev ve sorumluluk boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .86' dır. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Madde-Toplam korelasyonları da maddenin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin “**Engeller**” boyutunda dokuz madde yer almıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .30’ un üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansının %40’ ını açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3.9. Engeller boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
15	Denetlenirken eksik arama endişesi ile hesap vermek istemem.	.47	.27
23	Görev ve sorumluklarımda belirsizlik olduğunda hesap vermek istemem.	.52	.30
30	Etkin ve yapıcı olmayan denetim hesap vermeme engeller.	.51	.46
31	Hangi konuda ne derece sorumlu olduğumu bilmemem hesap vermeme engeller.	.59	.53
33	Üstlerimin yeterince hesap vermemesi benim hesap verebilirliğimi olumsuz etkilemektedir.	.62	.45
35	Etik olmayan uygulamalar beni hesap vermekten uzaklaştırmaktadır.	.65	.46
36	Yerini ve görevini korumak için yanlış yönetim becerileri sergileyen yöneticiler hesap vermeme engellemektedir.	.74	.57
37	Daha yüksek performans beklentisi hesap verebilirliğimi etkiler.	.68	.51
38	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için yönetimden gerekli yardımı görmemem hesap vermeme zorlaştırır.	.78	.62
Açıklanan Toplam Varyans=%40			
Alpha=.80			

Engeller boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .80’ dir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde-Toplam korelasyonları da maddenin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin “**Beklentiler**” boyutunda yedi madde yer almıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .30’ un üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansının %13’ ünü açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3.10. Beklentiler boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	Madde Korelasyonları
24	Hesap verebilmem için benden beklenen performansı bilmeliyim.	.51	.35
25	Performansım değerlendirilirken sorumlu olduğum sınıfın özelliklerinin dikkate alınmasını beklerim.	.68	.51
26	Sorumluluk aldığım konularda işin gelişimi ile ilgili bilgilerin tam verilmesini beklerim.	.74	.63
27	Sorumlu olduğum konularla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak isterim.	.74	.60
28	Verilen bir görevde sorumluluğun işe katılan herkese eşit paylaştırılmasını beklerim.	.34	.13
29	Sorumluluk alan herkes yapılan işin sonucu hakkında Hesap vermelidir.	.67	.49
32	Görevimi gerçekleştirirken denetlemelerin düzenli olması hesap verebilirliğimi artırır	.37	.37
Açıklanan Toplam Varyans=%13			
Alpha=.80			

Beklentiler boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .80’ dir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde-Toplam korelasyonları da maddenin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin “**İletişim**” boyutunda altı madde yer almıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .30’ un üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansının %11’ ini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3.11. İletişim boyutunun Faktör ve Madde Analizi sonuçları

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
2	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için meslektaşlarımla etkileşim içinde olurum.	.51	.40
3	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için üstlerimle etkileşim içinde olurum.	.71	.57
6	Üstlerime görevimle ilgili konularda olumlu her türlü bilgiyi aktarırım.	.76	.65
7	Üstlerime görevimle ilgili konularda olumsuz her türlü bilgiyi aktarırım.	.72	.55
14	Gelişimime destek olacak sorgulamalardan rahatsız olmam.	.35	.24
34	Görevlerimi yaparken çevreden gelen tepkileri dikkate alırım.	.48	.35
Açıklanan Toplam Varyans=%11			
Alpha=.71			

İletişim boyutunun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .71’ dir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde-Toplam korelasyonları da maddenin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmada toplanan veriler SPSS bilgisayar programında çözümlenmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Ek 8’ de yer alan Tablo 3.12, Tablo 3.13, Tablo 3.14,

Tablo 3.15, Tablo 3.16 ve Tablo 3.17’ de gösterilmiştir. Analizler sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde non parametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmada alt problemler doğrultusunda frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır. İlk ve orta okul öğretmenlerinin hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Sperman rho korelasyon analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi a) “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yönetime karşı hak arama ve hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak Tablo 4.1’ de ilk ve ortaokul öğretmenlerinin Hak Arama Ölçeği’ ne ve Tablo 4.2’ de Hesap Verebilirlik Ölçeği’ ne verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Madde bazında verilen cevaplar Ek 1’ de yüzde(%) ve frekans(f) dağılımları olarak yer almaktadır.

Tablo 4.1. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarına ilişkin görüşleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Hakları Kullanma	447	3.75	.66
Hakları Bilme	447	3.06	1.13
Genel Toplam	447	3.50	.59

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin Hak Arama Ölçeğinin geneline yönelik $\bar{X}=3.50$ ile “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin hak arama davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde öğretmenler, Hakları Kullanma

boyutunda $\bar{X}=3.75$ ile “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken; Hakları Bilme boyutunda $\bar{X}=3.06$ ile “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, hukuki haklarını kullanmaya yönelik algılarının hukuki hakları bilme algılarından daha yüksek olduğunu da söylemek mümkündür. Bu durum sahip olunan haklar konusunda yeterli bilinç olmadan hakların kullanımının ne kadar doğru bir süreç izleyeceği ve sonuç doğuracağı sorusunu akla getirmektedir.

Öğretmenlerin hakları kullanma boyutuna verdikleri cevaplar haksızlığa uğradıklarını düşündüklerinde hak arama konusundaki kararlılığını göstermektedir. Hakları kullanma alt boyutunda, *Bakanlıkların yaptığı haksız iş ve işlemlerinden dolayı dava açtığımda; devletimi şikâyet ediyormuşum gibi bir hisse kapılırım, rahatsız olurum (%52.6 hiç katılmıyorum), İdarecilerimizin şahsıma haksız eylemlerinde onlara karşı hukuki süreç başlatırsam; benimle uğraşırlar diye vazgeçerim (51.2 hiç katılmıyorum), Mahkeme ile çözülebilecek bir sorunda; mahkeme, avukat ve diğer masraflar nedeniyle hukuki süreçten vazgeçerim (%40.5 hiç katılmıyorum), İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilmez, haksız işlem savunulup bilmemekle itham edilirim çok önemsiz bir mesele dahi olsa hukuki süreç başlatırım(%34.9 çoğunlukla katılıyorum)* gibi maddeler göze çarparken, okul yönetiminin kendilerine karşı gösterecekleri yapıcı bir davranışta da affedici olmayı tercih edebilecekleri *İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilip, özür dilenip düzeltileceğine dair söz verirlerse hukuki süreç başlatmaktan vazgeçerim (%37.8 kısmen katılıyorum), Hukuki süreç başlatacağım sırada araya hatırını kıramayacağım biri girerse hukuki süreçten vazgeçerim (%38.0 kısmen katılıyorum)* maddeleri ile görülebilmektedir.

Şen (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin hakları bilme alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}=3.21$ ile katılıyorum düzeyinde olduğu görülürken, haklarını kullanma alt boyutuna verdikleri cevapların ortalamasının $\bar{X} =2.59$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. İki araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Köküarı (2011), toplumsal bilinçaltımıza yerleşmiş olan *olanla yetinme, içinde bulunulan duruma razı olma* durumunun hak arama yollarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Çetin (2007), temel hak ve hürriyetlerin yeterince korunmadığı yerde hak aramadan bahsedilemeyeceğini savunmuştur. Şen (2006), öğretmenlerin hak arama bilincinin yetersiz olmasını; henüz

demokratik toplum olmanın temel nitelikleri olan bireyci, girişimci demokrat bir ruha sahip olmadığımız, hala devlet karşısında edilgin ve itaat kültürü içinde olduğumuz sonucuna bağlamaktadır.

Hak aramanın etkin kullanılması için hak ve sorumluluklarla birlikte hakların korunması için izlenecek yol ve yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olunması gerekmektedir. Aksi takdirde, yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi bireyler ya haklarını kullanmaktan kaçınacaklar, ya da yeterli bilgi sahibi olmadan haklarını kullanma yoluna gideceklerdir. Her iki durum da bireyi, hak arama konusunda tatmin etmeyecektir.

Araştırmanın birinci alt problemi b) “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yönetime karşı hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?” sorusudur. Bu amaca yönelik olarak Tablo 4.2’ de İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına ilişkin, Görev ve Sorumluluk, Engeller, Beklentiler ve İletişim alt boyutlarına ait görüşlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulardan elde edilen aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Madde bazında verilen cevaplar Ek 2’ de yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları olarak yer almaktadır.

Tablo 4.2. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Görev ve Sorumluluk	447	4.34	.46
Engeller	447	3.72	.70
Beklentiler	447	4.43	.51
İletişim	447	4.11	.57
Genel Toplam	447	4.16	.42

Tablo 4.2’ ye göre öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Ölçeğinin geneline yönelik $\bar{X}=4.16$ ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarını çoğunlukla gösterdikleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin, Görev ve Sorumluluk boyutunda $\bar{X}=4.34$ ve Beklentiler boyutunda $\bar{X}=4.43$ ile “Her

Zaman” düzeyinde görüş belirtirken; Engeller boyutunda $\bar{X}=3.72$ ve İletişim boyutunda $\bar{X}=4.11$ ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Hesap verebilirlik ölçeğine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin Görev ve Sorumluluk alt boyutuna ilişkin hesap verebilirlik algılarının olumlu olduğu görülmektedir. *Sorumluluk alanımdaki konularla ilgili tuttuğum kayıtların doğruluğuna dikkat ederim* ($\bar{X}=56.8$ her zaman), *Görevimi ne ölçüde gerçekleştirdiğimi nedenleriyle açıklayabilirim* ($\bar{X}=54.4$ her zaman), *Görevimi ne ölçüde gerçekleştirmediğimi nedenleriyle açıklayabilirim* ($\bar{X}=55.0$ her zaman) ve *Görevimi yanlış yaptığımda cezai bir yaptırımın olduğunu bilirim* ($\bar{X}=56.2$ her zaman) ve *Verilen görevimi gerçekleştirirken çalışmalarımın sonuca ulaşması için çabalarım* ($\bar{X}=63.3$ her zaman) gibi maddeler öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde hareket ettikleri konusunda ikna edicidir. Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini engelleyen maddeler incelendiğinde; *Etkin ve yapıcı olmayan denetim hesap vermeme engeller* ($\bar{X}=44.5$ her zaman), *Üstlerimin yeterince hesap vermemesi benim hesap verebilirliğimi olumsuz etkilemektedir* ($\bar{X}=38.7$ çoğu zaman), *Etik olmayan uygulamalar beni hesap vermekten uzaklaştırmaktadır* ($\bar{X}=39.8$ çoğu zaman), *Yerini ve görevini korumak için yanlış yönetim becerileri sergileyen yöneticiler hesap vermeme engellemektedir* ($\bar{X}=39.4$ çoğu zaman), *Daha yüksek performans beklentisi hesap verebilirliğimi etkiler* ($\bar{X}=38.7$ çoğu zaman) ve *Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için yönetimden gerekli yardımı görmemem hesap vermeme zorlaştırır* ($\bar{X}=39.6$ çoğu zaman) okul yönetiminin olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlerin hesap verebilirliklerini zorlaştırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeylerinin daha olumlu olması için okul yönetimi tarafından gerçekleştirilmesi istenen maddeler Beklentiler alt boyutunda incelenmiştir. *Performansım değerlendirilirken sorumlu olduğum sınıfın özelliklerinin dikkate alınmasını beklerim* ($\bar{X}=62.4$ her zaman), *Sorumluluk aldığım konularda işin gelişimi ile ilgili bilgilerin tam verilmesini beklerim* ($\bar{X}=63.1$ her zaman), *Sorumlu olduğum konularla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak isterim* ($\bar{X}=65.3$ her zaman) *Verilen bir görevde sorumluluğun işe katılan herkese eşit paylaştırılmasını beklerim* ($\bar{X}=70.5$ her zaman), *Sorumluluk alan herkes yapılan işin sonucu hakkında hesap vermelidir* ($\bar{X}=62.4$ her zaman) maddeleri ile öğretmenlerin hesap vermeleri konusunda adalet, karar katılım ve görev alanı konusunda hassas oldukları görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yönetime karşı hak arama durumlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş, görev ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Öğretmenlerin hak arama algılarına ilişkin görüşlerinin kişisel değişkenlere göre yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre

Cinsiyet değişkenine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Hak arama algıları ölçeğinden cinsiyete göre alınan puanlara ait Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sıra	U	p
				ortalaması		
Hakları Kullanma	Kadın	271	225.29	61053.00	23499.00	.79
	Erkek	176	222.02	39075.00		
Hakları Bilme	Kadın	271	215.11	58293.50	21437.50	.07
	Erkek	176	237.70	41834.50		
Genel Toplam	Kadın	271	220.19	59672.50	22816.50	.43
	Erkek	176	229.86	40455.50		

Tablo 4.3 incelendiğinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinde Hak Arama Algı Ölçeğinin; Hakları Kullanma ve Hakları Bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin hak arama algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre hak arama algılarının, haklarını bilme alt

boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre hukuki haklarını bilme konusunda daha yeterli oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde Çermik (2013), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ve Bu Değerlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasında erkek öğretmen adaylarının “hak arama” ve “eşitlik” konusundaki demokratik değerleri kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu doğrultuda Şen (2006) de Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Düzeyleri konulu araştırmasında haklarını bilme ve kullanmaya yönelik sorulara erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, erkek öğretmenlerin hukuki hakların içeriği konusunda daha yeterli olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin gerek haklarını bilmede gerekse haklarını kullanmada daha zayıf olmaları, güçlülere karşı koyma konusunda yaratılışlarından ya da toplumumuzda kadının yetiştirilme tarzından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre

Medeni durum değişkenine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Medeni		$\bar{X}$	Sıra		
	Durum	n		Ortalaması	U	p
Hakları Kullanma	Evli	382	223.98	85559.50	12406.50	.99
	Bekâr	65	224.13	14568.50		
Hakları Bilme	Evli	382	228.17	87160.50	10822.50	.09
	Bekâr	65	199.50	12967.50		
Genel Toplam	Evli	382	226.82	86647.00	11336.00	.26
	Bekâr	65	207.40	13481.00		

Tablo 4.4 incelendiğinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinde Hak Arama Algı Ölçeğinin; Hakları Kullanma ve Hakları Bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Bu sonuca göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin hak arama algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, haklarını bilme alt boyutunda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre hukuki haklarını bilme konusunda hak arama algılarının daha yeterli oldukları görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre

Mesleki kıdem değişkenine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçları Tablo 4.5’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Hakları Kullanma	1. 0-10 yıl	196	211.25	17.50	2	.00*	1-3
	2.11-20 yıl	138	206.28				2-3
	3.21 yıl üstü	113	267.75				
Hakları Bilme	1.0-10 yıl	196	221.81	.87	2	.64	---
	2.11-20 yıl	138	232.21				
	3.21 yıl üstü	113	217.77				
Genel Toplam	1.0-10 yıl	196	215.84	3.63	2	.16	---
	2.11-20 yıl	138	237.69				
	3.21 yıl üstü	113	221.				

Tablo 4.5 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre; Hak Arama Ölçeği’ nin Hakları Bilme alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmazken, Hakları Kullanma alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Hakları

Kullanma alt boyutundaki anlamlı farkın; 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 0-10 yıl mesleki kıdem, 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 11-20 yıl mesleki kідeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Yani mesleki kıdem arttıkça hakları bilme durumu değişmezken, hakları kullanma durumu artmaktadır. Bunun nedenleri arasında insanların yaşantılarının ve tecrübelerinin hak arama tutumunu etkilediği, ayrıca emekliliği hak etmiş olmanın da hak arama hususunda insanları cesaretlendirdiği düşünülmektedir. Şen'in (2006) öğretmenlerin hak arama düzeyleri konulu araştırmasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili araştırmada hakları bilme alt boyutunda 1-5 yıl grubunda yer alan öğretmenlerle 26 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin anlamlı bir farklılık arz etmediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçların farklılığında 1-5 yıl grubundaki öğretmenler bir anlamda öğrenme düzeyindeyken, 26 yıl ve üstü öğretmenlerin durumu boş vermişlikle açıklanabileceği düşünülmektedir. Aynı araştırmada kıdem değişkeni hakları kullanım düzeylerine göre denek görüşlerinde farklılık göstermemektedir.

Yaş değişkenine göre

Yaş değişkenine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan göre Kruskal Wallis Analizi Tablo 4.6.' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Hakları Kullanma	21-30 yaş	130	220.42	4.48	2	.10	---
	31-40 yaş	168	211.24				
	41 yaş	149	241.51				
	ve üzeri						
Hakları Bilme	21-30 yaş	130	226.15	.17	2	.91	---
	31-40 yaş	168	220.68				
	41 yaş	149	225.87				
	ve üzeri						
Genel Toplam	21-30 yaş	130	222.53	1.16	2	.55	---
	31-40 yaş	168	217.31				
	41 yaş	149	232.8				
	ve üzeri						

Tablo 4.6 incelendiğinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinde Hak Arama Algı Ölçeğinin; hem toplamında hem de alt boyutlarından olan Hakları Kullanma ve Hakları Bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Dolayısıyla hak arama algılarının Hakları Kullanma ve Hakları Bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da öğretmenlerin yaş değişkenine göre hak arama algılarının, haklarını kullanma alt boyutunda 41 yaş üstü öğretmenlerin daha yeterli oldukları görülmektedir. Bu durum, yaşantılar sonucu edinilen tecrübeler ve emekliliği hak etmiş olmanın verdiği güven nedeniyle öğretmenleri okul yönetimine karşı haklarını kullanmaya daha çok ittiği şeklinde yorumlanabilir. Hak Arama Algı Ölçeği genel toplamı ve Hakları Bilme alt boyutuyla ilgili sonuçlar incelendiğinde, anlamlı bir fark ortaya çıkarmasa da 31-40 yaş arası öğretmenlerin hak arama algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. İnsanların kendi hayatlarını düzene koyduğu bu yaş aralığında, öğretmenlerin okul yönetimi ile çatışma içinde olmayı tercih etmedikleri düşünülebilir.

Görev değişkenine göre

Görev değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının görev değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Görev	n	$\bar{X}$	Sıra	U	p
				Ortalaması		
Hakları Kullanma	Sınıf Öğretmeni	275	229.72	63174.00	22076.00	.23
	Branş Öğretmeni	172	214.85	36954.00		
Hakları Bilme	Sınıf Öğretmeni	275	228.56	62854.00	22396.00	.34
	Branş Öğretmeni	172	216.71	37274.00		
Genel Toplam	Sınıf Öğretmeni	275	230.05	63264.00	21985.50	.21
	Branş Öğretmeni	172	214.32	36863.50		

Tablo 4.7 incelendiğinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinde Hak Arama Algı Ölçeğinin; hem toplamında hem de alt boyutlar olan Hakları Kullanma ve Hakları Bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Bu sonuca göre görev değişkeninin öğretmenlerin hak arama algılarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasa da öğretmenlerin görev değişkenine göre hak arama algılarının, sınıf öğretmenlerinde branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olması

buna sebep olabileceği gibi sınıf öğretmenlerinin, sınıfları ile ilgili sorumluluk duygularının yüksekliği hakları konusunda da duyarlılıklarını artırabilir.

Sendikal durum değişkenine göre

Sendikal durum değişkenine göre ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.8.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algılarının sendikal durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Sendikal		$\bar{X}$	Sıra ortalaması	U	p
	Durum	n				
Hakları Kullanma	Üye	313	227.12	71087.50	19995.50	.43
	Üye değil	134	216.72	29040.50		
Hakları Bilme	Üye	313	232.36	72728.50	18354.50	.03*
	Üye değil	134	204.47	27399.50		
Genel Toplam	Üye	313	230.88	72266.00	18817.00	.08
	Üye değil	134	207.93	27862.00		

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde sendikal durum değişkenine göre; Hak Arama Ölçeği' nin Hakları Kullanma alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmazken, Hakları Bilme alt boyutunda sendikal duruma göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Herhangi bir sendikaya üye öğretmenlerin hukuki haklarını bilmeye yönelik davranışları, herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerden fazla gösterdikleri söylenebilir. Bunun nedenleri arasında insanların herhangi bir sendikayla ilişkili olduğunda hukuki hakları konusunda bilinçlendiği veya ters açıdan bakıldığında hukuki haklarının bilincinde olan insanların birlikte hareket edebildikleri düşünülmektedir. Şen (2006) tarafından öğretmenlerin hak aramaları ile ilgili gerçekleştirilen benzer araştırmasında farklı olarak elde edilen bulgulara göre, sendikalılık değişkeninin öğretmenlerin haklarını kullanım düzeylerine göre denek görüşlerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yönetime karşı hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş, görev ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına ilişkin görüşlerinin kişisel değişkenlere göre yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre

Cinsiyet değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sıra	U	P
				Ortalaması		
Görev ve Sorumluluk	Kadın	271	338.85	130118.50	44409.50	.01*
	Erkek	176	301.00	78862.50		
Engeller	Kadın	271	333.17	127936.50	46591.50	.11
	Erkek	176	309.33	81044.50		
Beklentiler	Kadın	271	356.27	136806.50	37721.50	.00*
	Erkek	176	248.75	72174.50		
İletişim	Kadın	271	328.88	126291.50	48236.50	.37
	Erkek	176	315.61	82689.50		
Genel Toplam	Kadın	271	342.91	131677.50	42850.50	.00*
	Erkek	176	295.05	77303.50		

p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre cinsiyet değişkeninin; Görev ve Sorumluluk alt boyutunda kadın öğretmenlerde $\bar{X}$ =338.85 ve

erkek öğretmenlerde $\bar{X}=301.00$ ortalama ile, Beklentiler alt boyutunda ise kadın öğretmenlerde $\bar{X}=356.27$ ve erkek öğretmenlerde $\bar{X}=248.75$ ortalama ile ayrıca, ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerde $\bar{X}=342.91$ ve erkek öğretmenlerde $\bar{X}=295.05$ ortalama ile kadın öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkardığı ($p<.05$); Engeller alt boyutunda kadın öğretmenlerde $\bar{X}=333.17$ ve erkek öğretmenlerde $\bar{X}=309.33$ ortalama ile, İletişim alt boyutunda kadın öğretmenlerde $\bar{X}=328.88$ ve erkek öğretmenlerde $\bar{X}=315.61$ ortalama anlamlı farkın ortaya çıkmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Buna göre Görev ve Sorumluluk ve Beklentiler alt boyutu ile ölçeğin toplamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak kadın öğretmenlerin görevlerini erkek öğretmenlere göre daha sorumlu bir yaklaşımla yerine getirerek bu konuda yönetime karşı daha açık bir yaklaşım sergiledikleri ve karşılığında beklentilerini de aynı oranda yüksek tuttukları düşünülmektedir. Kadın öğretmenlerin bu tutumlarına daha detaycı bir çalışma disiplinine sahip olmaları neden olabilir.

Bülbül'ün (2011), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek katılımcıların görüşleri genel olarak yalnızca *sağlama* alt boyutu ile ilgili uygulamalarda farklılık gösterdiği görülürken Erdağ'ın (2013), çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşleri *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Salduz (2013) ise çalışmasında erkek katılımcıların hesap verebilirliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmen sayısının fazla oluşu bu farkı doğurmuş olabilir. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Cinsiyet değişkeni hesap verebilirlikte tüm boyutlar için ayırt edici olmasa da belli boyutlarda fark oluşturabilir. Diğer yandan Argon vd.'lerinin (2015), araştırmalarında ise, öğretmen görüşlerinde kadın ve erkek öğretmenler benzer görüş bildirdikleri için cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, araştırma bulguları ile ters düşmektedir. Literatürde farklı sonuçlara rastlanmasının sebebi araştırmaların yapıldığı yerlerin ve okulların işleyişinin farklılık göstermesi olabilir.

Medeni durum değişkenine göre

Medeni durum değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.10' da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının medeni durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Medeni		$\bar{X}$	Sıra		U	p
	Durum	n		Ortalamas	İ		
Görev ve Sorumluluk	Evli	382	322.06	156523.50	38182.50	.73	
	Bekar	65	327.86	52457.50			
Engeller	Evli	382	320.96	155988.50	37647.50	.54	
	Bekar	65	331.20	52992.50			
Beklentiler	Evli	382	327.59	159207.50	36893.50	.32	
	Bekar	65	311.08	49773.50			
İletişim	Evli	382	320.26	155645.00	37304.00	.43	
	Bekar	65	333.35	53336.00			
Genel Toplam	Evli	382	321.33	156165.50	37824.50	.60	
	Bekar	65	330.10	52815.50			

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre medeni durum değişkeninin; Görev ve Sorumluluk, Beklentiler, Engeller ve İletişim alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Bu sonuca göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte medeni durum değişkenine göre; Görev ve Sorumluluk, Engeller ve İletişim alt boyutlarında bekâr öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının daha yüksek, Beklentiler alt boyutunda daha ise daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle bu durum; bekâr öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını daha iyi gerçekleştirirken iletişimlerinin de kuvvetli olduğu,

fakat medeni durumları nedeniyle daha çok engelle karşılaştıklarını düşündükleri ve buna bağlı olarak beklentilerini düşük tuttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre

Mesleki kıdem değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçları Tablo 4.11’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları

Mesleki		Farkın					
Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	X^2	Sd	p	Kaynağı
Görev ve Sorumluluk	1.0-10 yıl	196	203.43	9.28	2	.01	1-2
	2.11-20 yıl	138	235.41				1-3
	3.21 yıl üstü	113	245.74				
Engeller	1.0-10 yıl	196	237.98	5.81	2	.05	
	2.11-20 yıl	138	222.72				
	3.21 yıl üstü	113	201.31				
Beklentiler	1.0-10 yıl	196	214.31	3.24	2	.19	
	2.11-20 yıl	138	239.78				
	3.21 yıl üstü	113	221.54				
İletişim	1.0-10 yıl	196	211.45	4.02	2	.13	
	2.11-20 yıl	138	239.96				
	3.21 yıl üstü	113	226.29				
Genel Toplam	1.0-10 yıl	196	215.81	2.83	2	.30	
	2.11-20 yıl	138	237.69				
	3.21 yıl üstü	113	221.49				

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre mesleki kıdem değişkeninin Görev ve Sorumluluk alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkardığı ($p < .05$), Engeller, Beklentiler ve İletişim alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Görev ve Sorumluluk alt boyutundaki anlamlı farkın 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü

mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre Görev ve Sorumluluk alt boyutunda 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görevlerini mesleki tecrübeleri ışığında hesap vermeye daha açık bir şekilde yerine getirdikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte, 0-10 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin yaşlarının da daha küçük olduğu düşünülürse eleştiri almaktan ve herhangi bir otoriteye karşı itaat etmekten kaçındıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Engeller boyutunda anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasına rağmen 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullarındaki işleyişin daha düzenli ve adilâne olmasını istedikleri ve de olumsuzluklara karşı koyma heyecanı olduğu düşünülmektedir.

Bülbül' ün (2011) araştırması, elde edilen bulguları destekleyecek niteliktedir. Araştırma sonucuna göre kıdem değişkenine ilişkin, anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11–15 arasında olan katılımcılarla diğer katılımcı gruplar arasında olduğunu belirtirken, Erdağ' ın (2013), araştırmasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken *ceza ve yaptırımlar, katılım, performans değerlendirmeleri* ve *mevzuata uyma* alt ölçeklerinde 21 yıl ve üzeri grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamıştır. Argon vd. (2015), bu sonuçlardan farklı olarak Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik ölçeğinin standartlar boyutunun ise 11- 15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6- 10 ve 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olarak algılandığı söylenebilir. Salduz (2013), ise öğretmenlerin hesap verebilirliklerinin öğrenci başarı açısından değerlendirildiği çalışmasında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu araştırma

sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre hesap verilebilirliklerinin ele alınan boyutlara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Yaş değişkenine göre

Yaş değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hesap verilebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçları Tablo 4.12' de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verilebilirlik algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis Analizi sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Ortalama	X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
Görev ve Sorumluluk	21-30 yaş	130	206.39	5.35	2	.06	
	31-40 yaş	168	221.74				
	41 yaş ve üzeri	149	241.92				
Engeller	21-30 yaş	130	235.06	3.91	2	.14	
	31-40 yaş	168	230.40				
	41 yaş ve üzeri	149	207.14				
Beklentiler	21-30 yaş	130	208.43	2.81	2	.24	
	31-40 yaş	168	232.66				
	41+ yaş	149	227.82				
İletişim	21-30 yaş	130	216.49	1.85	2	.39	
	31-40 yaş	168	219.54				
	41 yaş ve üzeri	149	235.58				
Genel Toplam	21-30 yaş	130	216.23	.66	2	.71	
	31-40 yaş	168	227.08				
	41 yaş ve üzeri	149	227.31				

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre medeni durum değişkeninin; Görev ve Sorumluluk, Beklentiler, Engeller ve İletişim alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Bu sonuca göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Engeller alt boyutunda 21-30 yaş arası öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak mesleki kıdem değişkenindeki bulguların da yaş değişkenindeki anlamlı farkı desteklediği göz önüne alınacak olursa etik olmayan uygulamaların ve engellemelerin 21-30 yaş arası öğretmenlerin hesap verebilirliklerini etkiledikleri düşünülmektedir. Görev ve Sorumluluk alt boyutu incelendiğinde tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Yani 21-30 yaş arası öğretmenlerin engellemeler konusunda duyarlı iken, görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme algılarının düşük olduğu göze çarpmaktadır. İletişim alt boyutunda yine 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 21-30 yaş arası öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği görülürken, Beklentiler alt boyutunda ise 31-40 yaş arası öğretmenlerin beklenti düzeyinin en yüksek, 21-30 yaş arası öğretmenlerin beklenti düzeyinin de en düşük olması; 21-30 yaş arası öğretmenlerin engellemelerle karşılaştıkları, bu olumsuzluğun öğretmenlerin sorumluluklarını da olumsuz etkilediğini ve okul yönetimine karşı beklenti içinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bülbül (2011), araştırmasında yaşı 51 ve üstü olan katılımcıların, daha olumlu düzeyde görüş bildirdiklerini ifade ederken, Doğan (2015), akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, akademisyenlerin görüşleri arasında genel olarak 50-54 yaş grubundaki akademisyenler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekleyecek niteliktedir.

Görev değişkenine göre

Görev değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.13’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının görev değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Görev	n	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	U	p
Görev ve Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	275	307.06	101635.50	32088.50	.00*
	Branş Öğretmeni	172	254.33	60529.50		
Engeller	Sınıf Öğretmeni	275	283.20	93738.50	38792.50	.75
	Branş Öğretmeni	172	287.51	68426.50		
Beklentiler	Sınıf Öğretmeni	275	302.38	100087.00	33637.00	.00*
	Branş Öğretmeni	172	260.83	62078.00		
İletişim	Sınıf Öğretmeni	275	300.10	99334.00	34390.00	.00*
	Branş Öğretmeni	172	264.00	62831.00		
Genel Toplam	Sınıf Öğretmeni	275	300.53	99477.00	34247.00	.00*
	Branş Öğretmeni	172	263.39	62688.00		

p<.05

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre görev değişkeninin Engeller alt boyutu hariç, Görev ve Sorumluluk, Beklentiler ve İletişim alt

boyutlarında ve ölçeğin genel toplamında anlamlı fark ortaya çıkardığı saptanmıştır ($p<.05$). Buna göre Görev ve Sorumluluk, Beklentiler ve İletişim alt boyutları ile ölçeğin genel toplamında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre hesap verebilirlik algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf ve branş öğretmenlerinin okul yönetimi tarafından gerçekleştirilecek engellemelere eşit düzeyde maruz kalmalarına rağmen, görev ve sorumluluk ile iletişim alt boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine bir sonuç çıkması; sınıf öğretmenlerinin mesleklerine bağlılıklarını ve olumsuzların mesleki bağlılıklarını etkilemediğini göstermektedir. Beklentiler alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin algılarının daha olumlu olması bu durumun okul yönetiminin de takdir edilmesi isteğini akla getirmektedir.

Sendikal durum değişkenine göre

Sendikal durum değişkenine göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.14’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının sendikal durum değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyutlar	Sendikal		$\bar{X}$	Sıra		p
	Durum	n		ortalaması	U	
Görev ve Sorumluluk	Üye	313	316.98	129010.00	45982.00	.32
	Üye değil	134	331.98	78680.00		
Engeller	Üye	313	312.59	127224.00	44196.00	.07
	Üye değil	134	339.52	80466.00		
Beklentiler	Üye	313	314.63	128055.00	45027.00	.15
	Üye değil	134	336.01	79635.00		
İletişim	Üye	313	317.09	129056.00	46028.00	.33
	Üye değil	134	331.79	78634.00		
Genel Toplam	Üye	313	312.86	127334.50	44306.50	.08
	Üye değil	134	339.05	80355.50		

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarına göre sendikal durum değişkeninin; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin sendikal durum değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Bu sonuca göre sendikal durum değişkeninin öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında, herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üye öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, sendikaya bağlı olmanın öğretmenlerin olası durumlara daha şüpheyle yaklaşarak hesap verebilirliklerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Daha açık bir ifadeyle, görev ve sorumluluk boyutunda hesap verebilirliği düşük olan sendikaya üye öğretmenlerin, iletişim ve beklentiler boyutlarıyla da daha düşük algıya sahip olduğu görülmektedir. Engeller boyutunda ise herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenler lehine sonuç çıkması, sendikaya üye öğretmenlerin hesap verebilirlik konusunda ön yargılı bir tutum sergilediği şeklinde yorumlanmasına sebep olabilir.

Elde edilen bulgulardan farklı olarak Bülbül' ün (2011) araştırması, özellikle sendika üyesi olan okul yöneticilerin araştırmayla ilgisi *örtülü, yetki-sorumluluk dengesi konusunda* diğer katılımcılara göre daha duyarlı oldukları göstermektedir. Erdağ (2013), ise okullarda hesap verebilirlik politikalarını sendika türlerine göre incelediği araştırmasında *sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu* boyutunda Eğitim-İş sendikasına üye öğretmenlerle herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenler arasında Eğitim-İş sendikasına üye öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptandığını ifade etmiştir. Elde edilen bulguların farklı olması, uygulanan grupların ve incelenen alt boyutların farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yönetime karşı hak arama durumlarını gerçekleştirme düzeyleri ile hesap verebilirlik durumlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusuna

dayalı olarak ilişkinin olup olmadığı iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon Sperman rho korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.15’te gösterilmektedir.

Tablo 4.15. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin hak arama algıları ile hesap verebilirlik algıları arasındaki ilişki

Hak Arama Algısı		Hesap Verebilirlik Düzeyleri Alt Boyutları				
Alt Boyutları		Görev ve Sorumluluk	Engeller	Beklentiler	İletişim	Genel Toplam
Haklarını Bilme	r	.208**	.085	.169**	.156**	.121**
	p	.000	.072	.000	.001	.010
	n	447	447	447	447	447
Haklarını Kullanma	r	.141**	.069	.057	.063	.053
	p	.003	.148	.226	.182	.265
	n	447	447	447	447	447
Genel Toplam	r	.246**	.108**	.159**	.155**	.122**
	p	.000	.022	.001	.001	.010
	n	447	447	447	447	447

** p<0.05

Tablo 4.15. incelendiğinde Haklarını Bilme alt boyutu ile Engeller alt boyutunda ilişki saptanmamış iken; Görev ve Sorumluluk ($r=.208$), Beklentiler ($r=.169$) ve İletişim ($r=.156$) ve toplam hesap verebilirlik düzeyleri ($r=.121$) arasında düşük düzeyde; pozitif, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin haklarını bilme davranışındaki artışın, hesap verebilirlik düzeylerinde de az da olsa artış sağladığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin haklarını bilme algıları arttıkça hesap verebilirlik düzeyleri de artmaktadır. Hakları Bilme alt boyutu ile Engeller alt boyutu arasında bir ilişkinin saptanmamış olması öğretmenlerin, karşılaştıkları engeller karşısında haklarını bilmeye yönelik olumlu bir algı gelişmediğini ifade etmektedir. Hâlbuki karşılaşılan engellerin insanları hakları konusunda daha çok bilinçlendireceği

beklenmektedir. Durumun böyle oluşu akla, sahip olunan hakları bilip bilmemenin değişiklik yaratmayacağı inancı ile otoriteye itaatin gerçekleştiğini getirmektedir.

Haklarını Kullanma alt boyutu ile Görev ve Sorumluluk ($r=.141$) arasında düşük düzeyde; pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme algıları olumlu olduğunda hukuki haklarını kullanma davranışlarının da artacağını göstermektedir. Hakları Kullanma alt boyutu ile Engeller ($r=.069$), Beklentiler ($r=.057$), İletişim ($r=.063$) alt boyutları ve toplam hesap verebilirlik düzeyleri arasında ($r=.053$) bir ilişki saptanmamıştır. Bu boyutlar ile Hakları Kullanma alt boyutu arasında ilişki olmaması öğretmenlerin karşılaştıkları engellerin, okul yönetimi ile olan iletişim şeklinin ya da kişisel beklentilerinin olumsuz durumlarda hakları kullanmaya itmezken; görev ve sorumluluk alanı ile ilgili olumsuzluklar hakları kullanmaya itmektedir. Bu durum öğretmenlerin görev alanı ile ilgili hassasiyetlerini de ortaya koymaktadır.

Hak arama genel toplamı ile Görev ve Sorumluluk alt boyutu ($r=.246$), Engeller alt boyutu ($r=.108$), Beklentiler alt boyutu ($r=.159$), İletişim alt boyutu ($r=.155$) ve hesap verebilirlik düzeyleri genel toplamı arasında ($r=.122$) düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda, öğretmenlerin hak arama algıları olumlu oldukça hesap verebilirlikleri de az da olsa artmaktadır.

V. BÖLÜM

5.1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak, alt problemlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin hak arama algılarına yönelik görüşleri; Hakları Kullanma alt boyutu ve ölçeğin genelinde “Çoğunlukla Katılıyorum” ve Hakları Bilme alt boyutu “Katılıyorum” düzeyindedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, hukuki haklarını kullanmaya yönelik algıları hukuki hakları bilme algılarından daha yüksektir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşleri; Görev ve Sorumluluk ile Beklentiler alt boyutlarında “Her Zaman”, Engeller ve İletişim alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde “Çoğu Zaman” düzeyindedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, Görev ve Sorumluluk ve Beklentiler alt boyutlarındaki hesap verebilirlik algıları Engeller ve İletişim alt boyutlarındaki hesap verebilirlik algılarından daha yüksektir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni hakları kullanma ve hakları bilme alt

boyutlarında anlamlı olarak değişmediği, medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin hak arama algılarını etkileyen bir faktör olmadığı, mesleki kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin hak arama ölçeğinin hakları bilme alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmazken, hakları kullanma alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark olduğu, hakları kullanma alt boyutundaki anlamlı farkın; 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 0-10 yıl mesleki kıdem, 21 yıl ve üstü mesleki kıdem ile 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin hakları kullanma ve hakları bilme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır. Görev değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır ($p>05$). Bu sonuca göre görev değişkeninin öğretmenlerin hak arama algılarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Sendikal durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hak arama algılarına yönelik görüşlerinin Hakları Kullanma alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmazken, Hakları Bilme alt boyutunda sendikal duruma göre sendikaya üye öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin Görev ve Sorumluluk ve Beklentiler alt boyutu ile ölçeğin toplamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre hesap verebilirlik algıları daha olumludur. Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını etkileyen bir faktör olmadığı, mesleki kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin Görev ve Sorumluluk alt boyutunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha olumlu olduğu, Engeller alt boyutunda 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha

yüksektir. Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin Engeller alt boyutunda 21-30 yaş arası öğretmenlerin 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre hesap verebilirlik algılarının daha yüksek olduğu, görev değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin Görev ve Sorumluluk, Beklentiler ve İletişim alt boyutları ile ölçeğin genel toplamında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre hesap verebilirlik algılarının daha olumlu olduğu, sendikal durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hesap verebilirlik algılarına yönelik görüşlerinin anlamlı olarak değişmediği saptanmıştır.

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin hak arama algıları ile hesap verebilirlik düzeyleri arasında Haklarını Bilme alt boyutu ile Görev ve Sorumluluk ($r=.20$), Beklentiler ($r=.16$) ve İletişim($r=.15$) arasında düşük düzeyde; pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin haklarını bilme davranışında artış oldukça hesap verebilirlikleri de az da olsa artış göstermektedir. Haklarını Kullanma alt boyutu ile Görev ve Sorumluluk ($r=.14$) arasında düşük düzeyde; pozitif, anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin hak arama algısı genel toplamı ile hesap verebilirlik düzeyleri genel toplamında ($r=.12$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin varlığı söz konusudur. Yani öğretmenlerin hak aramaları arttıkça hesap verebilirliği de düşük düzeyde artmaktadır.

5.2.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.2.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin “Hakları Bilme” alt boyutuna yönelik algılarının “Hakları Kullanma” alt boyutundan daha düşük olduğu göz önüne alınarak öğretmenlerin haklarını bilme algılarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler ve çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen adaylarına meslek öncesi eğitimlerinde sahip oldukları haklara dair dersler verilmelidir.

- Öğretmenlerin hak arama algılarında cinsiyet, medeni durum, yaş ve görev değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmazken mesleki kıdem ve sendikal durum değişkenlerinin anlamlı fark oluşturduğu sonucuna dayanarak hak arama algısının örnek yaşantılarla tesadüf etmeye bağlı geliştiği düşünülebilir. Bu nedenle sendikalar siyasi çekişmelerden uzaklaşıp öğretmenlerin özlük haklarına eğilmelidir. Bunu yaparken, gerekli durumlarda öğretmen lehine alınacak kararlarda sendikalar ortak tutum sergilemekten de kaçınmamalıdır.

- Öğretmenlerin “Görev ve Sorumluluk” ile “Beklentiler” alt boyutlarındaki hesap verebilirlik algılarının “Engeller” ve “İletişim” alt boyutlarındaki algılarından yüksek olması göz önünde bulundurulursa;

- a) Öğretmenlere beklentilerini rahatça ifade edecekleri bir ortam sağlanmalıdır.
- b) Öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını yükseltmek, görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmelerini sağlamak için okul yönetimi, engellemelerden kaçınarak öğretmenleri incitmeyecek bir iletişim sergilemelidir.
- c) “Beklentiler” alt boyutunda; sorumluluk alma, karara katılma ve olası durumlarda hesap verme konusunda ölçeğin geneline göre daha yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin öğretmenlerin adalet beklentilerini de açığa çıkardığı göz önüne alınmalıdır.

- Öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarında kadın öğretmenler, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin daha olumlu olduğu görülmesi

sonucu üzerinde düşünölmeli, diğör öğretmenlerin de sorumluluk almaya heves duyacağı ve hesap verebilirlik algılarını yükseltecek uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

- Öğretmenlerin akademik performanslarının artırılması için hesap verebilirlik sonuç odaklı bir denetim mekanizması olarak düşünölmemeli, öğretmenleri uygulama öncesi karara katarak ve süreçten sorumlu bir eğitim paydaşı gözüyle görerek motive etmeli ve onların okullara adanmışlıkları sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin çalışma alanındaki hak ve özgürlüklerini kısıtlayan (bürokratik işler, kaynak yetersizliği, izinler vb.) ve hesap verebilirliğini engelleyen sorunlar tespit edilerek bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır..

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin hak arama durumlarını daha detaylı tanımlayacak ve yol gösterecek araştırmalar gerçekleştirilerek örnek bir hak arama modeli oluşturulabilir.

- Dışarıdan gelen hesap verebilirlik baskıları ve politikalarının okul kültürü ve iklimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

- Hak aramanın öğretmen performansına, öğrenci başarısına etkisi gibi farklı olgularla ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Hesap verebilirliğin öğretmen performansına, öğrenci başarısına etkisi gibi farklı olgularla ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Hesap verebilirlik ile hak arama arasındaki ilişki öğrenci, yönetici hatta veli bağlamında okulun diğör paydaşları arasında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akıllıoğlu, T. (1995). *İnsan Hakları: Kavram, Kaynaklar Ve Koruma Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Fakültesi. İnsan Hakları Merkezi Yayınları
- Akıncı, M. (1999). *Bağımsız idari otoriteler ve ombudsman*. İstanbul: Beta Yayınları
- Aktan, C. (2002). Demokrasi ve iyi yönetim. 20.02.2011 tarihinde <http://www.canaktan.org.tr>. sitesinden alınmıştır.
- Aktan C., Ağcakaya. S. ve Dileyici. D. (2004). *Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2016). Hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerince yapılan etkinlikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1271-1288
- Akyüz, Y. (1994) *Türk eğitim tarihi, (Başlangıçtan 1993'e)*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. *Education Policy Series*. Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep>
- Argon, T., Uylas, S.D, Yerlikaya, S. (2015). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 204 - 219
Retrieved from www.iojes.net
- Arslan, Z. (2000). Devletin hukuku, hukuk devleti ve özgürlük sarkacı. *Doğu Batı (Düşünce Dergisi)*, 4 (13), 65-85

- Aşçıoğlu, Ç. (2004), Hak bilinci: Hak deyince akan sular durur. *Çankaya Gündemi*, 17, 13-15 Retrieved from <http://www.cankaya.edu.tr/turkce/yayinlar>
- Balcı, A. (2003). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı, kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Balkar, B. ve Karadağ, N. (2015). Öğretmenlerin okul temelli değişim politikalarının sürdürülebilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 703-728.
- Baş, H. (2007). Hesap verme sorumluluğu ve kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu. Retrieved from <http://maliyesempozyumu.pamukkale.edu.tr/hasanbas.pdf>
- Başaran, İ. (1994). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara. Pegem-A Yayıncılık.
- Bush, T. (1994). Accountabilty in Education. The principles of educational management. Bush, T. Ve Burnham, J. W (Eds.), *Educational Management Devolopment Unit Universty of Leiceste*, 311-317
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Cendon, A. B. (2009). "Accountability and public administration: Concepts, dimensions, developments". 04.08.2012 tarihinde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups> adresinden alınmıştır.
- Ciğerci, İ. (2007). *Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Crocco, A. ve Costigan, M. (2004). *Learning to teach in an age of accountability*. Lawrence Earlbaum Associats Publishers, Mahwah, New Jersey
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları* (III. Baskı).Ankara: Savaş Yayınevi.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0586, 8, (2), 261-274. Retrieved from <http://www.newwsa.com/download/>
- Çetin, O. (2007). *Hak Arama Hürriyeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirkıran, Ö., Eser, H. B. ve Keklik, B (2011). Demokrasinin tabana yayılması , yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı kanunu. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 169-192 Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Doğan, İ. (2002). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, M. (2014). *Hak Arama Hürriyeti ve İdari Yargı Kararlarında Gerekçe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Doğanay, A., Akbulut Taş M., Yeşilpınar M., Yolcu E., Turhan Türkkkan B., Sarı M., Karakuş M., Aybek B., Sadık F. ve Akbulut T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 5 (9), 1-21. Retrieved from <http://www.ijocis.net/index.php/ijocis/article>
- Dolmacı, N. ve Kuşat, N. (2015). Üniversite gençliğinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin bilinç ve farkındalıkları üzerine bir araştırma: Isparta meslek yüksekokulu örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, s.1, 161-180
- Donnelly, L.A. ve Sadler, T.D. (2009). high school science teachers' views of standards and accountability. 12. 07. 2016 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/> adresinden alınmıştır.
- Döner, A. (2010). *Şeffaf devlette bilgi edinme hakkı ve sınırları*, İstanbul: Oniki Levha Yayınevi
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye' de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duke, D., Grogan, M. ve Tucker, P. (2003). *Educational leadership in an age of accountability*. State University of New York Pres, Albany.
- Efe, H. ve Demirci, M. (2013). Ombudsmanlık kavramı ve Türkiye' de kamu denetçiliği kurumundan beklentiler. *Sayıştay Dergisi*, s.90, 49-72
- Englert, K., Fries D., Martin Glenn, M. ve Douglas, B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal and teacher perceptions. *International Journal Of Education Policy & Leadership*, 2(4) Retrieved from <http://www.ijepl.org>

- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitleme Modeli*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. Retrieved from <http://www.isahlakidergisi.com/pdf/>
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: competencies for analysis and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150. Retrieved from http://www.yuksekogretim.org/Port_Doc/
- Gert, J. J. B. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational theory*. 54 (3), 233-250. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi>
- Gomez, L. ve Bryk, A. (2008). Reinventing a Research And Development Capacity. F. M. Hess (Ed.), *The Future Of Educational Entrepreneurship Possibilities For School Reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Sistem Yayıncılık
- Grogan, M. ve Roland, P. (2003). A Study Of Successful Teachers Preparing High School Students For The Standarts Of Learning Tests In Virginia. Daniel Duke (Ed.), *Educational Leadership In An Age Of Accountability*. Albany: State University of New York Pres.
- Güçlü, N. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3), Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu>

- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94
- Günay, D. (2012). *Yükseköğretimde Öğrenme Kazanımlarına Dayanan Kalite Güvence Sistemi*. SETA Çalıştay, No:1
- Hayllar, M. (2000). The Importance and Attributes of Effective Accountability Relationships. *Asian Review Of Public Administration*, XII(2), 60-80.
- Hız, Y. ve Yılmaz, Z. (2004). *Bilgi Edinme Ve Dilekçe Hakkı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hoy, K. ve Miskel, C. (2010). *Educational Administration Theory, Research And Practice*. Çeviri Edt: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hursh, D. (2004) Neoliberalism and control of teacher, students, and learning: rise of standars, standardization, and accountability, *Cultural Logic*, ISSN 1097-3087 4 (1). Retrieved from <http://eserver.org/clogic/4-1/hursh.html>
- İnalcık, H. (1996). *Osmanlı imparatorluğu toplum ve ekonomi*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- İnalcık, H. (2000). Türk tarihinde türe ve yasa geleneği. *Doğu Batı (Düşünce Dergisi)*, 4 (13), 157-175.
- İnalcık, H. (2005). *Osmanlı'da devlet, hukuk, adalet* (II.Baskı). İstanbul: Eren Yayıncılık
- Jones, K. (2006). *Democratic school accountability*. Maryland: Rowman&Littlefield Education.
- Joshua D. C. ve Jason A. G. (2015). Public information, public learning and public opinion: Democratic accountability in education policy. *Journal of Public Policy*. 35 (3), 355-385. Retrieved from <http://journals.cambridge.org/action/>

- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 115-128. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Kantos, E. Z. (2010). *Türkiye’deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 267-295. Retrieved from <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlsen, G. (2002). *Eğitim yönetimi, küreselleşme ve demokrasi*. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 2 (1), 95-99.
- Kesim, E. (2005). Bir etik davranış ilkesi olarak hesap verebilirlik. *Etik Sempozyum 18-19 Kasım 2005*. Sakarya Üniversitesi. 20.02.2011 tarihinde www.etiksempozyumu adresinden alınmıştır.
- Keskin, N. (2003). Eğitimde reform. *Kamu Yönetimi 18-19 Aralık 2003.I. Ulusal Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya. Retrieved from www.antimai.com
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köküarı, İ. (2011). Hak Arama Özgürlüğü ve 2010 Anayasa Değişiklikleri. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* XV(1), 163-208.
- Leithwood, K., Edge, K. ve Jantzi, D. (1999). Educational accountability: The state of the art. *International Network For Innovative School Systems (INIS)*. Gütersloh:Bertelsmann foundation Publishers.

- Loucaides, G. L. (1995). "The Right to Information", *Essays on the developing law of human rights*, Volume 39, (3-31).
- MEB. (1999). *Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi*. Ankara KASIM 1999/2506.
- MEB. (1999). *Okul Gelişim Modeli, Planlı Okul Gelişimi*. II. BASIM, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *Okulda Performans Yönetim Modeli (TASLAK)*. Ankara: 2002.
- MEB. (2004a). *Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html
- MEB. (2004b). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html
- Mulgan, R. (2000). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Great Britain: Macmillan.
- Mulgan, R. (2003). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mumcu, A. ve Küzeci, E. (2007). *İnsan Hakları Ve Kamu Özgürlükleri*, Ankara: Turhan Kitabevi
- Okçabol, R. (2007). *Küreselleşme ve eğitim*, E.Oğuz, A.Yakar (Yayına Hazırlayanlar). 1.Baskı, Ankara: Dipnot Yayınları
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özlem, D. (2000). Hukuk devletini sosyal devlet içinde düşünmek. *Doğu Batı (Düşünce Dergisi)*, 4 (13), 9-23.

- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Samsun, N. (2003), *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim, iyi yönetişimin temel unsurları*, Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını (18-33)
- Sayıştay (2001). *Hükümet Hesap Verme Sorumluluğu. [Government accountability]*. (Çev: S. Yörüker). 12.07.2015 tarihinde <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/> adresinden alınmıştır.
- Schacter, M. (2001). When accountability fails: A framework for diagnosis and action. *Issue briefs*. Summer Ete 2001. Retrieved from [www. isume.net](http://www.isume.net)
- Schlechty, P. (2005). *Okulu yeniden kurmak (Shaking up the school house)*. Çev; Yüksel Özden; Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scott, C. (2000). Accountability in the regulatory state. *Journal of Law and Society*, 27(1), 38-64.
- Skrla, L., Scheurich J., Johnson, J. J. ve Koschoreck, F. (2001). Accountability for eguty: Can state policy leverage social justice international. *Journal of leadership in education*. 4, 237-260.
- Soykan, C. (2006). *Bir İnsan Hakkı Olarak Bilgi Edinme Hakkı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Şen, S. (2006), *Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Düzeyleri*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Kocaeli.

- Şenatalar, B., Kirmanoğlu, H., Şener, O. ve Ataç, B., (2003). *Kamu Ekonomisi*, Anadolu Üniversitesi Yayını, Ed: Beyhan ATAÇ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Tanilli, S. (2001). *Devlet ve demokrasi: Anayasa hukukuna giriş* (II.Baskı). İstanbul: Adam Yayınları.
- T.C. Başbakanlık (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 2- Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı*. Ankara: Başbakanlık Yayını.
- Treasury Board of Canada Secretariat (Kanada Sayıştay ve Hazine Sekreteryası) (2001), “*Kamu Kesiminde Hesap Verme Sorumluluğu Uygulamalarının Modernizasyonu*”, Sayıştay Araştırma ve Tasnif Grubu Hesap Verme Sorumluluğu Hk. Bilgi Notu , (çev. Hakan ÖZBARAN). 27.06.2011 tarihinde <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek> adresinden alınmıştır.
- Tural, N. (2002). Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkileri: Çeşitli Ülkelerden Örnekler. *Eğitim Araştırmaları*. Sayı. 6.
- Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 7-32.
- Uluğ, F. (2003). *Öğretmen statüsü ve sorunları*, Eğitimsen. 2-6 Şubat Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu, Ankara.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2010). Glossary of key terms. Retrieved from <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm>
- Ünal, I. (2003). *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*, Eğitim Sen Yayınları, Eylül, s. 80
- Ünal, I. ve Özsoy, S. (2005), *Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımının öyküsü*, Eğitim Bilim Toplum, 3(11), 78-101.

- Watt, P., Sue R. ve Chris S. (2002). *Review of public administration in northern Ireland briefing paper: accountability*, Birmingham: The University of Birmingham.
- World Bank. (2004). *State – Society Synergy for Accountability: Lessons for the World Bank*. Washington: World Bank Working Paper, 30.
- Yıldırım, M. (2006). "*Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık, 1980 Sonrası Türkiye Örneği*." Yayımlanmamış Doktora Tezi, , Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,28(1), 453-463
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında kpss sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı (1)*, 404-420.

Araştırma’da Yararlanılan Mevzuat:

2709 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.

(<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>)

657 Devlet Memurları Kanunu.

3071 Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun.

4982 Bilgi Edinme Hakkı Kanunu.

5176 Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.

17926 Devlet Memurlarının Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelik.

25445 Bilgi Edinme Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik.

25785 Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik.

2004/12 Dilekçe ve Bilgi Edinme Hakkının Kullanılmas

EKLER

EK-1: İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hak aramalarına ilişkin görüşleri

EK-2: İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirliklerine ilişkin görüşleri

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

EK-4: Hesap Verebilirlik Ölçeği

EK-5: Hak Arama Ölçeği

EK-6: Araştırma İzni (Valilik Oluru)

EK-7: Hak Arama Ölçek İzni

EK-8: Bağımsız Değişkenlere Göre Normallik Analizi: Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları

EK-9: Özgeçmiş

EK-1: İLK VE ORTA OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HAK ARAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İFADELER	Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1. İdarecilerimizin bize karşı yapmış olduğu haksızlıklarda hukuki süreç başlatsam bile yanlarına kâr kalacağından; uğraşmam.	31	6.	50	11.2	66	14.8	130	29.1	17	38.
2. Bakanlıkların yaptığı haksız iş ve işlemlerinden dolayı dava açtığımda; devletimi şikâyet ediyormuşum gibi bir hisse kapılıyorum, rahatsız olurum.	27	6.	37	8.3	59	13.2	89	19.9	23	52.
3. İdarecilerimizin şahsıma haksız eylemlerinde onlara karşı hukuki süreç başlatırsam; benimle uğraşırlar diye vazgeçerim.	16	3.	33	7.4	58	13.0	111	24.8	22	51.
4. Şahit olduğum bir haksızlık karşısında, hukuki süreç başlatmak yerine müfettişlerin, üst makamdakilerin fark etmesini beklerim.	27	6.	19	4.3	81	18.1	130	29.1	19	42.
5. İdarecilerin haksızlıklarında şikayet etmek yerine; benden bulmasını, ekmeğiyle oynamayalım derim ve hukuki süreçten vazgeçerim.	19	4.	24	5.4	49	11.0	169	37.8	18	41.
6. İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilip, özür dilenip düzeltileceğine dair söz verirlerse hukuki süreç başlatmaktan vazgeçerim.	48	10	55	12.3	93	20.8	169	37.8	82	18.
7. İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilmez, haksız işlem savunulup bilmemekle itham edilirim çok önemsiz bir mesele dahi olsa hukuki süreç başlatırım.	10	24	15	34.9	82	18.3	56	12.5	45	10.
8. Mahkeme ile çözülebilecek bir sorunda; mahkeme, avukat ve diğer masraflar nedeniyle hukuki süreçten vazgeçerim.	13	2.	32	7.2	72	16.1	149	33.3	18	40.
9. Mahkeme ile çözülebilecek bir sorunda; mahkemelerin kararlarını uzun sürede vermesi nedeniyle hukuki süreçten vazgeçerim.	23	5.	31	6.9	73	16.3	153	34.2	16	37.
10. Hukuki süreç başlatacağım sırada araya hatırı	12	2.	20	4.5	72	16.1	170	38.0	17	38.

HAKLARI BİLME

kıramayacağım biri girerse hukuki süreçten vazgeçerim												
11. Hukuki sürecin sonu belirsizse hukuki süreç başlatmaktan vazgeçerim.	34	7.	41	9.2	71	15.9	167	37.4	13	30.		
12. Sorun ve şikâyetlerimde çoğu zaman yazılı değil sözlü başvurularda bulunurum.	39	8.	63	14.1	99	22.1	158	35.3	88	19.		
13. Dilekçe Kanunu ile tanınan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	36	8.	12	28.4	83	18.6	81	18.1	12	26.		
14. Bilgi Edinme Kanunu ile tanınan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	42	9.4	12	28.2	89	19.9	81	18.1	10	24.		
15. Bölge idare mahkemelerine dava açma şartlarını biliyorum.	65	14	14	32.7	88	19.7	72	16.1	76	17.		
16. Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Kanunu ile oluşan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	55	12	15	33.8	91	20.4	80	17.9	70	15.		
17. Dernekler Kanununu ile oluşan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	66	14	14	31.8	10	22.6	79	17.7	59	13.		
18. Devlet Memurları Kanunu ile ceza içeren diğer kanun ve yönetmeliklerde öğretmenlerin yaptıkları takdirde haklarında idari ve hukuki soruşturma açılmasına neden olan maddeleri biliyorum.	49	11	13	30.0	89	19.9	80	17.9	95	21.		
19. Devlet Memurları Kanunu ile Milli Eğitim mevzuatlarında yer alan haklarımı ve görevlerimi biliyorum.	40	8.	10	23.5	10	23.0	95	21.3	10	23.		

EK-2: İLK VE ORTA OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İFADELER	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
3. Sorumluluk alanımdaki konularda kayıtları eksiksiz ve doğru tutarım.	4	.9	4	.9	37	8.3	206	46.	196	43.
4. Sorumluluk alanımdaki konularla ilgili tuttuğum kayıtların doğruluğuna dikkat ederim.	1	.2	2	.4	18	4.0	172	38.	254	56.
5. Görevimi ne ölçüde gerçekleştirdiğimi nedenleriyle açıklayabilirim.	1	.2	4	.9	23	5.1	176	39.	243	54.
6. Görevimi ne ölçüde gerçekleştirmediğimi nedenleriyle açıklayabilirim.	1	.2	7	1.6	18	4.0	175	39.	246	55.
7. Planladığım hedeflerle gerçekleştirdiğim sonuçlar arasında fark oluştuğunda sorumluluk almaktan kaçınmam.	7	1.6	2	.4	26	5.8	188	42.	224	50.
12. Görevimi yanlış yaptığımda cezai bir yaptırımın olduğunu bilirim.	7	1.6	11	2.5	41	9.2	137	30.	251	56.
13. Verilen görevimi gerçekleştirirken çalışmalarımın sonuca ulaşması için çabalarım.	1	.2	7	1.6	13	2.9	143	32.	283	63.
16. Eylemlerimin hesabını verebilmem için görevimle ilgili hedefleri belirlerim.	2	.4	7	1.6	47	10.	211	47.	180	40.
17. Eylemlerimin hesabını verebilmem için üstleneceğim sorumlulukları belirlerim.	1	.2	9	2.0	30	6.7	212	47.	195	43.
18. Görevimle ilgili hedeflerimi gerçekleştirmek için planlama yaparım.	1	.2	8	1.8	21	4.7	205	45.	212	47.
20. Hedeflerimi gerçekleştirirken gelişimin her aşamasını izlerim.	1	.2	4	.9	33	7.4	228	51.	181	40.
21. Yapılan işin sonuçlarını mutlaka raporlaştırırım.	4	.9	23	5.1	142	31.	194	43.	84	18.
15. Denetlenirken eksik arama endişesi ile hesap vermek istemem.	62	13.	50	11.	65	14.	136	30.	134	30.
22. Görev ve sorumluluklarımda belirsizlik olduğunda hesap vermek istemem.	53	11.	61	13.	114	25.	145	32.	74	16.
30. Etkin ve yapıcı olmayan denetim hesap vermemi engeller.	12	2.7	17	3.8	59	13.	160	35.	199	44.
31. Hangi konuda ne derece sorumlu olduğumu bilmemem hesap vermemi engeller.	12	2.7	24	5.4	84	18.	168	37.	159	35.

GÖREV VE SORUMLULUK

ENGELLER

	33. Üstlerimin yeterince hesap vermemesi benim hesap verebilirliğimi olumsuz etkilemektedir.	27	6.0	26	5.8	105	23.	177	39.	112	25.
	35. Etik olmayan uygulamalar beni hesap vermektan uzaklaştırmaktadır.	19	4.3	17	3.8	86	19.	178	39.	147	32.
	36. Yerini ve görevini korumak için yanlış yönetim becerileri sergileyen yöneticiler hesap vermemi engellemektedir.	25	5.6	24	5.4	95	21.	176	39.	127	28.
	37. Daha yüksek performans beklentisi hesap verebilirliğimi etkiler.	41	9.2	42	9.4	104	23.	173	38.	87	19.
	38. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için yönetimden gerekli yardımı görmemem hesap zorlaştırır.	27	6.0	32	7.2	105	23.	173	38.	110	24.
BEKLENTİLER	23. Hesap verebilmem için benden beklenen performansı bilmeliyim.	5	1.1	6	1.3	43	9.6	188	42.	205	45.
	24. Performansım değerlendirilirken sorumlu olduğum sınıfın özelliklerinin dikkate alınmasını beklerim.	4	.9	4	.9	15	3.4	145	32.	279	62.
	25. Sorumluluk aldığım konularda işin gelişimi ile ilgili bilgilerin tam verilmesini beklerim.	8	1.8	5	1.1	14	3.1	138	30.	282	63.
	26. Sorumlu olduğum konularla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak isterim.	2	.4	8	1.8	12	2.7	133	29.	292	65.
	27. Verilen bir görevde sorumluluğun işe katılan herkese eşit paylaştırılmasını beklerim.	5	1.1	3	.7	20	4.5	104	23.	315	70.
ÜRETİSİM	28. Sorumluluk alan herkes yapılan işin sonucu hakkında hesap vermelidir.	2	.4	2	.4	22	4.9	142	31.	279	62.
	32. Görevimi gerçekleştirirken denetlemelerin düzenli olması hesap verebilirliğimi artırır.	15	3.4	17	3.8	87	19.	180	40.	148	33.
	1. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için meslektaşlarımla etkileşim içinde olurum.	4	.9	7	1.6	27	6.0	183	40.	226	50.
	2. Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için üstlerimle etkileşim içinde olurum.	3	.7	11	2.5	48	10.	193	43.	192	43.
	1. Üstlerime görevimle ilgili konularda olumlu her türlü bilgiyi aktarırım.	3	.7	16	3.6	71	15.	168	37.	189	42.
	7. Üstlerime görevimle ilgili konularda olumsuz bilgiyi aktarırım.	9	2.0	35	7,8	87	19.	185	41.	131	29.
	14. Gelişimime destek olacak sorgulamalardan rahatsız olmam.	17	3.8	15	3.4	39	8.7	192	43.	184	41.
	34. Görevlerimi yaparken çevreden gelen tepkileri dikkate alırım.	15	3.4	24	5.4	84	18.	207	46.	117	26.

EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü yüksek lisans tezi olarak yapılmaktadır. Araştırmanın amacı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hesap verebilirlik ve hak arama algılarını tespit etmektir. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Her sorudaki duruma ilişkin gerçek düşüncenize uyan seçeneği işaretlemeniz, objektif bir sonuç elde etmemiz açısından önem arz etmektedir.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Şenay NARTGÜN

Seval ARSLAN DURMUŞ

Yrd. Doç. Dr.

Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Medeni Haliniz : () Evli () Bekar
3. Yaşınız : () 20-25 () 26-30 () 31-35
() 36-40 () 41-45 () 46 ve üstü
4. Branşınız : () Sınıf () Branş
5. Mesleki Kıdeminiz : () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl
() 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 ve üstü
6. Sendika Üyeliğiniz : () Üyeyim () Üye değilim

EK-4: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1	Görevim gerçekleştirirken üst makamlara karşı sorumlu olduğumu bilirim.					
2	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için meslektaşlarımla etkileşim içinde olurum.					
3	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için üstlerimle etkileşim içinde olurum.					
4	Sorumluluk alanımdaki konularda kayıtları eksiksiz ve doğru tutarım.					
5	Sorumluluk alanımdaki konularla ilgili tuttuğum kayıtların doğruluğuna dikkat ederim.					
6	Üstlerime görevimle ilgili konularda olumlu her türlü bilgiyi aktarırım.					
7	Üstlerime görevimle ilgili konularda olumsuz her türlü bilgiyi aktarırım.					
8	Görevimi ne ölçüde gerçekleştirdiğimi nedenleriyle açıklayabilirim.					
9	Görevimi ne ölçüde gerçekleştirmediğimi nedenleriyle açıklayabilirim.					
10	Planladığım hedeflerle gerçekleştirdiğim sonuçlar arasında fark oluştuğunda sorumluluk almaktan kaçınmam.					
11	Görevimi eksiksiz tamamladığımda takdir beklerim.					
12	Görevimi yanlış yaptığımda cezai bir yaptırımın olduğunu bilirim.					
13	Verilen görevimi gerçekleştirirken çalışmalarımın sonuca ulaşması için çabalarım.					
14	Gelişimime destek olacak sorgulamalardan rahatsız olmam.					
15	Denetlenirken eksik arama endişesi ile hesap vermek istemem.					
16	Eylemlerimin hesabını verebilmem için görevimle ilgili hedefleri belirlerim.					
17	Eylemlerimin hesabını verebilmem için üstleneceğim sorumlulukları belirlerim.					
18	Görevimle ilgili hedeflerimi gerçekleştirmek için planlama yaparım.					
19	Hedeflerimi gerçekleştirirken gelişimin her aşamasını izlerim.					

MADDELER		HIÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
20	İşi gerçekleştirmede belirlenen hedefleri adım adım izlerim					
21	Yapılan işin sonuçlarını mutlaka raporlaştırırım.					
22	Yapılan işin sonuçlarını değerlendirirken gelen dönütleri dikkate alırım.					
23	Görev ve sorumluluklarımda belirsizlik olduğunda hesap vermek istemem.					
24	Hesap verebilmem için benden beklenen performansı bilmeliyim.					
25	Performansım değerlendirilirken sorumlu olduğum sınıfın özelliklerinin dikkate alınmasını beklerim.					
26	Sorumluluk aldığım konularda işin gelişimi ile ilgili bilgilerin tam verilmesini beklerim.					
27	Sorumlu olduğum konularla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmak isterim.					
28	Verilen bir görevde sorumluluğun işe katılan herkese eşit paylaştırılmasını beklerim.					
29	Sorumluluk alan herkes yapılan işin sonucu hakkında hesap vermelidir.					
30	Etkin ve yapıcı olmayan denetim hesap vermeme engeller.					
31	Hangi konuda ne derece sorumlu olduğumu bilmemem hesap vermeme engeller.					
32	Görevimi gerçekleştirirken denetlemelerin düzenli olması hesap verebilirliğimi artırır.					
33	Üstlerimin yeterince hesap vermemesi benim hesap verebilirliğimi olumsuz etkilemektedir.					
34	Görevlerimi yaparken çevreden gelen tepkileri dikkate alırım.					
35	Etik olmayan uygulamalar beni hesap vermekten uzaklaştırmaktadır.					
36	Yerini ve görevini korumak için yanlış yönetim becerileri sergileyen yöneticiler hesap vermeme engellemektedir.					
37	Daha yüksek performans beklentisi hesap verebilirliğimi etkiler.					
38	Görevimi daha etkin gerçekleştirmek için yönetimden gerekli yardımı görmemem hesap vermeme zorlaştırır.					
39	Öğrencilerimin başarılarını artırmak için yaptıklarım konusunda hesap vermekten kaçınmam.					

EK-5: HAK ARAMA ÖLÇEĞİ

Hukuki Haklarımızı Kullanma Tutumlarımız		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İdarecilerimizin bize karşı yapmış olduğu haksızlıklarda hukuki süreç başlatsam bile yanlarına kar kalacağından; uğraşmam.					
2	Bakanlıkların yaptığı haksız iş ve işlemlerinden dolayı dava açtığımda; devletimi şikâyet ediyordum gibi bir hisse kapılıyorum rahatsız olurum.					
3	İdarecilerimizin şahsıma haksız eylemlerinde onlara karşı hukuki süreç başlatırsam; benimle uğraşırlar diye vazgeçerim.					
4	Şahit olduğum bir haksızlık karşısında, hukuki süreç başlatmak yerine müfettişlerin, üst makamdakilerin fark etmesini beklerim.					
5	İdarecilerin haksızlıklarında şikâyet etmek yerine; benden bulmasın, ekmeğiyle oynamayalım derim ve hukuki süreçten vazgeçerim.					
6	İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilip, özür dilenip düzeltileceğine dair söz verilerse hukuki süreç başlatmaktan vazgeçerim.					
7	İdareciler tarafından şahsıma bir haksızlık yapıldığında haksızlık kabul edilmez, haksız işlem savunulup bilmemekle itham edilirse çok önemsiz bir mesele dahi olsa hukuki süreç başlatırım.					
8	Mahkeme ile çözülebilecek bir sorunda; mahkeme, avukat ve diğer masraflar nedeniyle hukuki süreçten vazgeçerim.					
9	Mahkeme ile çözülebilecek bir sorunda; mahkemelerin kararlarını uzun sürede vermesi nedeniyle hukuki süreçten vazgeçerim.					
10	Hukuki süreç başlatacağım sırada araya hatırıma kıramayacağım biri girerse hukuki süreçten vazgeçerim					
11	Hukuki sürecin sonu belirsizse hukuki süreç başlatmaktan vazgeçerim.					
12	Sorun ve şikâyetlerimde çoğu zaman yazılı değil sözlü başvurularda bulunurum.					
Haklarımız ve Sorumluluklarımız						
13	Dilekçe Kanunu ile tanınan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.					
14	Bilgi Edinme Kanunu ile tanınan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.					
15	Bölge idare mahkemelerine dava açma şartlarını biliyorum.					
16	Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Kanunu ile oluşan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.					
17	Dernekler Kanununu ile oluşan hak ve sorumluluklarımı biliyorum.					
18	Devlet Memurları Kanunu ile ceza içeren diğer kanun ve yönetmeliklerde öğretmenlerin yaptıkları takdirde haklarında idari ve hukuki soruşturma açılmasına neden olan maddeleri biliyorum.					
19	Devlet Memurları Kanunu ile Milli Eğitim mevzuatlarında yer alan haklarımı ve görevlerimi biliyorum.					

EK-6: ARAŞTIRMA İZNİ (VALİLİK OLURU)**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.20.02 - 605.01 - **5667**
Konu : Araştırma izni (Seval ARSLAN DURMUŞ)

11 -04- 2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve 2012 / 13 sayılı genelgesi.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
c) AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 23.03.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00-300-229 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seval ARSLAN DURMUŞ'un, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yönetime Karşı Hak Arama ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları" konulu araştırma için, İlimiz Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarının öğretmenlerine dönük veri toplama araçlarını; 15 Haziran 2012 tarihine kadar uygulama isteği, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesi ve ilgi (b) yönergesi doğrultusunda incelenmiş olup,

"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yönetime Karşı Hak Arama ve Hesap Verebilirlik Düzeylerine İlişkin Algıları" konulu araştırmanın, yukarıda kapsamı/ismi belirtilen ilgililere uygulanması, eğitim öğretimi aksatmaması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Recep ALPDOĞAN
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
07/03/2012
Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Verilecek Cevaplarda Yazımın Tarih ve Sayısının Bildirilmesi.

Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad. Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04 Faks : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-Posta: arge14@meb.gov.tr

EK-7: HAK ARAMA ÖLÇEK İZNİ

+ Yeni Yanıtla | Sil Arşivle Gereksiz | Süpür Şuraya taşı: Kategoriler

Re: hak arama anketiniz


serdar şen 20.03.2012
Kime: seval arslan

sayın hocam çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. anketi kullanabilirsiniz. başarılar dilerim. çalışmanız bitince beni bilgilendirirseniz sevinirim....

19 03 2012 tarihinde seval arslan <teballsm@hotmail.com> yazmış:

- >
- >
- >
- >
- > Hocam, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve
- > Denetimi Anabilim Dalı' nda yüksek lisansımı tamamlamak için tez konusu
- > olarak Öğretmenlerin Hak Arama ve Hesap Verebilirlik Düzeylerini belirlemeye
- > yönelik bir çalışma yapmaya karar verdim. Bu konu ilgili olarak hazırlamış
- > olduğunuz projeyi inceledim. Alana ve çalışmama katkı sağlayacağını
- > düşünerek, izin verirseniz Hak Arama anketinizi çalışmamda kullanmak
- > istiyorum. Cevap verirseniz sevinirim.
- > Seval ARSLAN DURMUŞ- BOLU
- >

**EK-8: BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE NORMALLİK ANALİZİ:
KOLMOGOROV-SMİRNOV ANALİZ SONUÇLARI**

Tablo 3.12. Cinsiyet değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Cinsiyet	Sd	p
Hakları Kullanma	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.007
Hakları Bilme	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.003
Görev Sorumluluk	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.003
Engeller	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.000
Beklentiler	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.000
İletişim	Kadın	271	.000
	Erkek	176	.000

Tablo 3.13. Medeni durum değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Medeni durum	Sd	p
Hakları Kullanma	Evli	382	.000
	Bekar	65	.092
Hakları Bilme	Evli	382	.000
	Bekar	65	.200
Görev Sorumluluk	Evli	382	.000
	Bekar	65	.200
Engeller	Evli	382	.000
	Bekar	65	.200
Beklentiler	Evli	382	.000
	Bekar	65	.003
İletişim	Evli	382	.000
	Bekar	65	.058

Tablo 3.14. Mesleki kıdem değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Mesleki Kıdem	Sd	p
Hakları Kullanma	0-10 yıl	196	.002
	11-20 yıl	138	.000
	21+	113	.000
Hakları Bilme	0-10 yıl	196	.001
	11-20 yıl	138	.004
	21+	113	.004
Görev Sorumluluk	0-10 yıl	196	.029
	11-20 yıl	138	.000
	21+	113	.001
Engeller	0-10 yıl	196	.000
	11-20 yıl	138	.003
	21+	113	.000
Beklentiler	0-10 yıl	196	.000
	11-20 yıl	138	.000
	21+	113	.000
İletişim	0-10 yıl	196	.006
	11-20 yıl	138	.001
	21+	113	.001

Tablo 3.15. Yaş değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Yaş	Sd	p
Hakları Kullanma	21-30 yaş	130	.011
	31-40 yaş	168	.000
	41+	149	.000
Hakları Bilme	21-30 yaş	130	.024
	31-40 yaş	168	.000
	41+	149	.001
Görev Sorumluluk	21-30 yaş	130	.060
	31-40 yaş	168	.000
	41+	149	.000
Engeller	21-30 yaş	130	.017
	31-40 yaş	168	.047
	41+	149	.000
Beklentiler	21-30 yaş	130	.000
	31-40 yaş	168	.000
	41+	149	.000
İletişim	21-30 yaş	130	.001
	31-40 yaş	168	.002
	41+	149	.000

Tablo 3.16. Görev değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Görev	Sd	p
Hakları Kullanma	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.002
Hakları Bilme	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.002
Görev Sorumluluk	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.000
Engeller	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.009
Beklentiler	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.000
İletişim	Sınıf	275	.000
	Branş	172	.001

Tablo 3.17. Sendikal durum değişkenine ait Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları

	Sendikal durum	Sd	p
Hakları Kullanma	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.019
Hakları Bilme	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.000
Görev Sorumluluk	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.002
Engeller	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.000
Beklentiler	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.000
İletişim	Üye	313	.000
	Üye değil	134	.005

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Tokat’ ta doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Tokat’ ta tamamladıktan sonra 1998 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ nde yüksek öğrenimime başladım. 2002 yılında Sınıf Öğretmeni olarak Iğdır-Yaycı 75. Yıl P.İ.O. ‘ da göreve başladım. 2004 yılında Bolu-Göynük Necla Türk İlköğretim Okulu’ nda, 2005 yılında Bingöl-Kiğı 20 Kasım Kurtuluş İlköğretim Okulu’ nda çalıştıktan sonra 2007 yılında eş durumu nedeniyle Bolu-Köroğlu İlköğretim Okulu’ nda devam ettiğim görevimi 2008 yılından beri Bolu-Sakarya İlkokulu’ nda sürdürüyorum.

İletişim Adresi

e-mail: teballsm@hotmail.com