



**T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE
ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ YÜKSEK RİSKLİ SINAVLAR
BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: RİZE ÖRNEĞİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hasan KARA

**Danışman
Prof. Dr. Cem TUNA**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. Cem TUNA danışmanlığında, Hasan KARA tarafından hazırlanan *Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Rize Örneği* adlı bu tez çalışması, 17/03/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Ünvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan

:

Prof. Dr. Cem TUNA

Üye

:

Doç. Dr. İsmail KARSANTIK

Üye

:

Dr. Öğr. Üyesi Harun KAHVECİ

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Rize Örneği” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

17/03/2025

Hasan KARA

ÖN SÖZ

XXI. Yüzyıl, eğitim faaliyetlerinde ana odağın nicelik gelişiminden nitelik gelişimine kaydığı bir dönem olarak gözlemlenmektedir. Eğitimde niteliğin artırılması ise, eğitim faaliyetlerini oluşturan ve destekleyen hizmetlerin yeterliliğinin ya da niteliğinin sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu sorgulamalar ise eğitimde hesap verebilirlik kavramının ortaya çıkmasını sağlayan bir süreç olarak kendisine alanyazında yer bulmuştur.

Ülkemizde sınavların merkezileşmesi, eğitimde niteliğin artırılması hedeflendiğinden beridir tartışılan bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibari ile uygulanmaya başlanan ortak sınavlar, yurt dışında yüksek riskli sınavlar olarak tanımlanan bir sınav sisteminin ilk kez ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde uygulanması ile kamuoyundan menfi ya da müspet birçok tepki almıştır.

Bu araştırmada ülkemizde uygulanmaya başlanan yüksek riskli sınavların öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarına olan etkisini, öğretmenlerin görüşleri ışığında değerlendirmeye çalıştım.

Yüksek lisans serüvenim sırasında ders ve tez dönemlerimde her türlü görüş, yorum ve tecrübeleriyle yardımcı olan; beni motive eden saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Cem TUNA'ya, Doç. Dr. İsmail KARSANTIK'a, Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Harun KAHVECİ'ye şükranlarımı sunarım.

Çalışmamın uygulama aşamasında değerli görüşleriyle araştırmaya katkı sunan değerli öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Hasan KARA

RİZE / 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ	X
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1.Eğitimde Hesap Verebilirlik.....	10
1.1.1. Kuramsal Çerçeve	10
1.1.2. Hesap Verebilirlik Kavramının Tanımı ve Önemi	10
1.1.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik Türleri.....	12
1.2. Güven Kavramı.....	15
1.2.1. Güven Kavramının Tanımı ve Özellikleri	15
1.2.2. Örgütsel Güven.....	16
1.2.2.1. Kamu Hizmeti Amaçlı Organizasyonlarda Güven	17
1.2.2.2. Kar Amaçlı Organizasyonlarda Güven	18
1.2.3. Örgütsel Güven Modelleri	18
1.2.3.1. Bromiley ve Cummings Güven Modeli	18
1.2.3.2. Güven Boyutları Modeli.....	19
1.2.3.3. Ellis, Shockley - Zalabak ve Winograd Güven Modeli.....	19
1.2.3.4. Örgütsel Gerilim Modeli	20
1.2.3.5. Hibe Edilen Güven Modeli	20
1.3. Yüksek Riskli Sınavlar.....	21
1.3.1. Yüksek Riskli Sınavlar Kavramının Tanımı ve Önemi	22
1.3.2. Yüksek Riskli Sınavların Tarihçesi	24
1.3.3. Yüksek Riskli Sınavlara Bakış Açılırları	34
2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırmanın Deseni	37
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	37

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	40
2.4. Verilerin Toplanması	42
2.5. Verilerin Analizi	42
2.6. Güvenirlik ve Geçerlilik	43
3. BULGULAR	45
3.1. Hesap Verebilirlik Kavramı ve Eğitimdeki Yeriine Yönelik Görüşler	45
3.2. Türkiye’deki Hesap Verebilirlik Uygulamalarına Yönelik Görüşler	49
3.3. Eğitim Paydaşlarına Yönelik Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşler	53
3.4. Güven Öğelerine Yönelik Düşünceler	58
3.5. Güven Oluşturucu Öğelerinin Güven İlişkilerini Etkilemesine Yönelik	62
3.6. Örgütsel Güven Kavramına Yönelik Düşünceler	66
3.7. Yüksek Riskli Sınavlar ve Eğitim Sistemindeki Rolüne Yönelik	72
3.8. Yüksek Riskli Sınavların Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algıları Üzerindeki Muhtemel Etkilerine Yönelik Görüşler	79
3.9. Eğitimde Merkezileşme ve Sınavların Denetimine İlişkin Görüşler	83
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	88
KAYNAKÇA	106
EKLER	129
ETİK KURUL KARARI	135

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Prof. Dr. Cem TUNA
Hazırlayan : Hasan KARA
Yıl : 2025
Sayfa Sayısı : 135

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ YÜKSEK RİSKLİ SINAVLAR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: RİZE ÖRNEĞİ

Toplum yaşamını etkileyen en önemli organizasyonlardan biri olan eğitim – öğretim faaliyetleri, tarih boyunca üzerinde köklü değişiklikler yapılan bir faaliyet sahası olarak tanımlanmaktadır. Hızla modernleşen ve küreselleşen dünyada eğitim – öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması, eğitim paydaşları için önemli bir konu olarak göze çarpmaktadır. Hesap verebilirlik kavramı, eğitimde nitelik artırımı amacıyla ortaya konan kavramlardan biridir. Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanmaya başlanan ve yüksek riskli sınavlar kavramı üzerinden tanımlanan sınavlar, eğitim faaliyetlerinde yeni tartışmaları başlatmıştır.

Bu araştırmada, 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan yüksek riskli sınavlara ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarına yönelik etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin ilkelerine uygun şekilde düzenlenen bu çalışmanın katılımcıları araştırma amaçları doğrultusunda örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırma deseni olarak olgubilim/fenomenoloji deseniyle belirlenen araştırmanın çalışma grubunu, 2024 – 2025 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla Rize ili Merkez ilçesinde belirlenmiş okullarda Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik branşında görev yapmakta olan on öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilerek bulgu haline dönüştürülmüştür. Katılımcı görüşleri, *hesap verebilirlik kavramı ve eğitimdeki yerine yönelik görüşler, Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik görüşler, eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğe ilişkin görüşler, güven öğelerine yönelik düşünceler, güven oluşturuç öğelerinin güven ilişkilerini etkilemesine yönelik düşünceler, örgütsel güven kavramına yönelik düşünceler, yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşler, yüksek riskli sınavların öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algıları üzerindeki muhtemel etkileri ve eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine ilişkin görüşler* temaları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çoğunlukla eğitim – öğretim faaliyetleri içerisinde hesap verebilirlik kavramını sorumluluk merkezinde tanımladıklarını; hesap verebilirliğin eğitim faaliyetleri içerisinde farklı rollerde ortaya konduğunu; bürokratik hesap verebilirliğin uygulamada en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu çalıştıkları kurumun hesap verebilirlik düzeyinin yeterli olduğunu savunurken; örgüt içerisinde bir dizi ögenin belli sebepler doğrultusunda örgütsel güveni oluşturduğunu belirtmektedir. Katılımcılar örgütsel güven kavramını ise şeffaflık ögesi merkezinde tanımlamaktadır. Öğretmenler, yüksek riskli sınavların uygulanmasının eğitim sistemindeki rolünün, eğitim sistemine etkilerinin ve örgütsel güven algısına yönelik etkilerinin olumlu ya da olumsuz olduğuna dair bir dizi argümanı ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Hesap Verebilirlik, Örgütsel Güven, Yüksek Riskli Sınavlar

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Educational Sciences

Thesis Type : Master's Thesis

Supervisor : Prof. Dr. Cem TUNA

Author : Hasan KARA

Year : 2025

Pages : 135

ABSTRACT

EVALUATION OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT ACCOUNTABILITY IN EDUCATION AND ORGANIZATIONAL TRUST IN THE CONTEXT OF HIGH – STAKES EXAMS: THE RİZE CASE

Educational and instructional activities, one of the most crucial organizations that affects the social life, were defined as an operation field radical changes applied throughout the history. Increasing the quality of education in a rapidly modernizing and globalizing world glitters the stakeholders of the education as an important issue. The notion of the accountability is one of the concepts set forth in order to increase the quality of education. The exams, defined as high - stakes exams, and started to be applied in the United States of America and opened new discussions on the educational activities.

In this study, it was aimed to evaluate the effect of the high – stakes exams which were applied in 2023 – 2024 Educational Year by Ministry of National Education on high school's teachers' perceptions for accountability and organizational trust. The participants of this study, conducted correlatively with the principles of quantitative research method, were selected by criterion sampling method, one of the sampling method, in accordance with the aims of the study. The study group of the research, which was administered with a phenomenology design, consisted of ten teachers who serve as Turkish Language and Literature and Mathematic teachers in the Central district of Rize province and at the selected schools in the 2024 – 2025 Educational Year. The research data was collected using semi – structured interview form developed by the researcher. The collected data was transformed into findings by using descriptive and content analysis methods. Participants' opinions were evaluated under the themes of as follows: *Opinions on the concept of accountability and the place of the accountability in the education, opinions on the accountability practices in Turkey, opinions on accountability of the stakeholders in the education, opinions on the elements of the trust, opinions on the trust provider elements affecting the trust relationships, opinions on the high – stakes exams and their effects on the educational system, possible effects of high – stakes exams on teachers' perceptions of accountability and organizational trust, opinions on centralization on education and governalization of the exams.* Results of the research revealed that majority of the teachers defined the notion of accountability in the educational activities at the context of responsibility, the accountability is propounded in different roles in the educational activities and bureaucratic accountability is the most powerful accountability sub – dimension of the accountability in practice. Majority of the teachers claimed that the level of the accountability practices of the organizations they work for is sufficient while the organizational trust is created with the aid of obvious elements in an organization. Participants defined the notion of the organizational trust at the core of element of transparency. Teachers put a group of positive and negative arguments at the topic of role and the effect of the high – stakes exams on educational system and the effect of the high – stakes exams on organizational trust.

Keywords: Accountability, Organizational Trust, High – Stakes Exams

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AERA	: American Educational Research Association (Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği)
akt.	: Aktaran
CIES	: Civil Information and Education Section (Sivil Bilgilendirme ve Eğitim Servisi)
Doç.	: Doçent
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
IQ	: Intelligence Quotient (Bilişsel Zekâ)
İng.	: İngilizce
Jap.	: Japonca
JFSAT	: Joint First Stage Achievement Test (Ortak İlk Seviye Geçiş Sınavı)
MÖ	: Milattan Önce
MS	: Milattan Sonra
NCLB	: No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak Kanunu)
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
Ör.	: Örneğin
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: The Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s.	: Sayfa
SDG4	: Sustainable Development Goals 4 (Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri)
TEAMS	: Texas Educational Assessment of Minimum Skills

(Teksas Azami Beceriler Sınavı)

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür
Örgütü)

vb. : Ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi

vd. : Ve devamı; ve diğerleri



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	39
Tablo 2. Hesap verebilirlik kavramı ve eğitimdeki yerine yönelik görüşler.....	45
Tablo 3. Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik görüşler.....	49
Tablo 4. Eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğe ilişkin görüşler.....	54
Tablo 5. Güven öğelerine yönelik düşünceler.....	59
Tablo 6. Güven oluşturuıcı öğelerinin güven ilişkilerini etkilemesine yönelik düşünceler.....	63
Tablo 7. Örgütsel güven kavramına yönelik düşünceler.....	66
Tablo 8. Yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşler.....	72
Tablo 9. Yüksek riskli sınavların öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algıları üzerindeki muhtemel etkileri.....	79
Tablo 10. Eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine ilişkin görüşler.....	83

GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından başlayan dekolonizasyon ve sömürge imparatorluklarının dağılış süreçleri, toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkiler yaratarak yeni devletler ve savaş sonrası hayatta kalan insanlığın eğitim fırsatlarına ulaşmasını temel bir ihtiyaç haline getirmiştir (UNESCO, 2000). Ancak 1990'lara ulaşan süreçte eğitimde temel kıstasların sağlanması ve toplumların artık 'nitelikli işgücü' ihtiyaçlarının karşı konulamaz düzeylere ulaşması, eğitimdeki odağın nicelik merkezlikten nitelik merkezliliğe kayışına sebep olmuştur. Özellikle UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) tarafından ortaya konan Delors Raporu'nda geçen yaşam boyu öğrenme ilkeleri [(i)kendini bilme, (ii)öğrenmeyi bilme, (iii)uygulamayı bilme ve (iv)beraber yaşamayı öğrenme] (Delors, 1996) ve OECD'nin eğitim politikalarının belirlenmesinde nitelik odaklılığı teşvik etmek amacıyla ortaya koyduğu PISA sınavı; bu düşüncenin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır (Akkari ve Lauwerier, 2014). Eğitimde nitelik artırımı, eğitimde sorumlu ya da paydaş olan tüm bileşenlerin belli değerlendirme ya da tercih süreçlerine tabii tutulmaları gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu değerlendirme sürecinin sonucunda ise eğitim paydaşları; sistemi oluşturan parçalara, otoritelere ya da topluma belli izahatları yapmak yükümlülüğüne tabi tutulmuştur.

UNESCO tarafından ortaya konan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG4), her bireyin nitelikli eğitim almasının bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (UNESCO, 2017). Nitelikli eğitim kavramının eğitim politikaları metinlerinde görünürlüğünün artışı ile birlikte eğitimde hesap verebilirlik kavramı da eğitim politikalarında önemini arttırmaya başlamıştır. Esasen kamu maliyesi için ortaya çıkan hesap verebilirlik (accountability) kavramı, Darling – Hammond (1989) tarafından eğitim faaliyetlerine uyarlanmıştır. Eğitimde hesap verebilirlik, özünde farklı adlarla tanımlanan ve eğitim faaliyetlerini düzenlemeyi ya da denetlemeyi amaçlayan şeffaflık, yükümlülük, kontrol edilebilirlik, sorumluluk, cevap verebilirlik gibi bir dizi kavramı tek çatı altında toplamayı görev edinmiştir (Koppell, 2005). Modern dönemde eğitim faaliyetlerinin tipik Weberian anlayıştan uzaklaşması ve eğitim faaliyetlerinde hizmet alan paydaşların da söz hakkına sahip olması, hesap verebilirlik kavramının eğitim faaliyetlerindeki yerini sağlamlaştırmıştır (Baxter ve Ehren, 2021).

Diğer taraftan hesap verebilirlik kavramının eğitim faaliyetlerine girişi ile birlikte güven kavramı da dolaylı yoldan eğitim faaliyetlerinin incelenmesinin bir parçası haline gelmiştir. Güvenin varlığı, eğitim paydaşlarının faaliyetlerinde esneklik sağlarken aynı zamanda onların hem çalıştıkları kuruma olan katkılarının artmasında ya da verimlerinin yükselmesinde önemli bir güce sahiptir (Baxter ve Ehren, 2021). Fukuyama (1995), güveni ortak paylaşılan değerler ya da kıstaslar temelinde bir komünitenin diğer üyeleriyle oluşturulan düzenli, dürüst ve kooperatif davranışlar bütünü olarak nitelemektedir. Güven kavramının tanımlanmasında sıkça kullanılan ‘Üç Kaynaklı Güven’ teorisinde bulunan süreç temelli güven alt basamağı da hizmet alışverişini öne koymakta ve çıktı garantisini bir gereksinim olarak belirtmektedir (Zucker, 1986). Burada kişinin bir başka bireyle, özellikle örgütsel bağlamda, güven ilişkisinde bulunabilmesi adına paydaşların karşısındaki kişinin belli bir işi yapabilme kapasitesine sahip oluşlarını varsaymalarına dayanan ‘yeterlilik’ (İng. *competence*) ilkesinin güvenin bir alt boyutu olarak tanımlanması (Bouckaer ve Oomsels, 2017, s. 82 – 88), güven ve hesap verebilirlik süreçlerinin birbiri ile olan bağını ortaya koymaktadır. Hesap verebilirlik süreçlerinin örgütsel güven algısına ve örgütsel güven oluşumuna yönelik etkisinin incelenmesi, araştırmacılar tarafından eğitimde hesap verebilirlik kavramı üzerine yapılan çalışmalarda yeni bir inceleme alanı olarak dikkat çekmektedir.

Carnoy vd. (2004), güven ve hesap verebilirlik süreçleri arasındaki ilişkiyi inceleme adına kullanılabilecek en verimli yollardan birinin değerlendirme süreçleri olduğunu savunmaktadır. Modern dönem hesap verebilirlik faaliyetlerinin başlangıç yeri olarak kabul edilen Amerika’da değerlendirme ve hesap verebilirlik süreçlerinin birlikte ele alınması fikri uzun zaman önce ortaya atılmış ve ilk olarak eğitim kurumlarının fiziki şartlarına, daha sonrasında ise verilen eğitimin düzeyine yönelik odaklanan bir değerlendirme – hesap verebilirlik süreci gözlemlenmiştir (Abelmann, Elmore ve Fuhrman, 1996). Eğitim düzeyini belirleme noktasında hesap verebilirlik ve değerlendirme faaliyetlerini bir araya getiren önemli öğelerden biri eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamını ya da bir kısmını hedefleyen ve belli prensiplere dayanan sınavlardır. Bu sınavların en önemli özelliği ise kurumlarda düzenlenen bu sınavların şeffaf ve ortak bir değerlendirme çerçevesi yaratabilmek adına merkezileştirilerek yapılmasıdır. Bu sayede hem eğitim

kurumlarına yönelik kamu güveninin (İng. *public trust*) artması hem de kurum içindeki idareci – eğitici ilişkilerinde belli bir taban oluşturularak hem idarecinin otoritesi altındaki çalışanına güveninin artması noktasında hem de çalışanın otoriteye ve otorite temsilcilerine güvenebilmesi için teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu teşvik hesap verebilirlik yaklaşımına (hiyerarşik, piyasa, ilişki temelli vd.), kurum türlerine (tematik, formal, informal vb.) ya da kurum içi yapılanmalara göre şekil bakımından farklılık göstermekle birlikte özünde teşvik amacını kaybetmemekte ve temel işlevini farklı şekillerde ortaya koymaya devam etmektedir (Carnoy vd., 2004).

Araştırmanın Problem Durumu

Toplumsal yaşamın en önemli işlevlerinden biri kültürün aktarımıdır. Keesing (1981), kültür olgusunun öğrenilen ve deneyimlenen bir niteliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Öğrenmek ve deneyimlemek fiilleri, toplumsal yaşamın mihenk taşlarından olan eğitim – öğretim faaliyetlerinin gereksinimini bir kez daha ortaya koymaktadır. Eğitim faaliyetlerinin ise kendisine atfedilen aktarım rolünü verimli bir şekilde uygulayabilmesi için niteliğinin geliştirilmesi gerektiği fikri ortaya atılmaktadır. 2000 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) çatısı altında toplanan Dünya Eğitim Forumu’nun (İng. *World Education Forum*) yayınladığı Dakar Aksiyon Çerçevesi (İng. *The Dakar Framework for Action*), okuma – yazma, aritmetik ve temel yaşam becerileri başta olmak üzere eğitimin her yönden niteliğinin arttırılmasını hedef olarak ortaya koymaktadır. Bu niteliğin arttırılıp arttırılmadığının belirlenmesi için ise öğrenme çıktılarının kabul görmüş ölçütler temelinde değerlendirilmesi ve bu şekilde eğitimde mükemmelliğe ulaşılması hedeflenmiş, bu hedef aynı zamanda taraf ülkelerle deklare edilmiştir (UNESCO, 2000. s.17).

Eğitim stratejilerinin özünü oluşturan uluslararası nitelikteki belgelere giren ‘nitelikli eğitim’ kavramı, araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu kavrama yönelik çalışmaların varlığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalarda temel sorulardan biri, bahsedilen ‘nitelikli eğitim’ kavramının içeriğinde ne olduğudur. Bu sorunun cevaplandırılmasına yönelik ise ortaya atılan ilk teorilerden biri ise Topyekûn Nitelikli Okullar (İng. *Total Quality Schools*) kuramıdır. Bu kurama göre bir eğitim kurumu (i) vizyon ve misyona sahip, (ii) amaç odaklı, (iii) hizmet sağlananların ihtiyaçlarını

karşılayan, (iv) tüm paydaşları faaliyetlere dahil edebilen, (v) ölçütler temelinde değerlendirmeleri tatbik edebilen ve (vi) sürekli gelişim halinde ise bu eğitim kurumunun nitelikli olduğu varsayılmaktadır (Arcaro, 1995. s. 10 – 11). Niteliğin tanımlanması, hangi eğitim düzeylerinde sağlanması gerektiği, niteliğin eşit bir şekilde dağıtılıp dağıtılmayacağı gibi konularda birçok farklı örgüt, bu alanda gelişme amacıyla faaliyetlerde bulunan kurum ya da kuruluşlara yol gösterici raporlar yayınlamıştır. Örneğin, Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği Raporu'na göre nitelikli eğitimin sağlanacağı eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretimdir (HLPEP, 2013). UNESCO (2014) ise nitelikli eğitim kavramını *'öğrenme kapasitesini geliştirme, öğrenme çıktılarına yönelik ortaya konulan evrensel kıstasları yakalama, topluma etkin katılımı sağlama ve küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma vb., değerleri içselleştirmesi süreçlerinin toplamı'* olarak tanımlamaktadır.

Milenyum Çağı, bireylerin, toplumların, devletlerin ve şirketlerin eğitimden beklentilerinin 20. yüzyıla göre radikal şekilde kırıldığı bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu beklentiler içerisinde dikkat çeken bir talep ise *'hangi içeriklerin eğitim konusu olacağına artık eğitim sağlayıcılar tarafından değil, eğitim hizmetlerini alanlar tarafından belirlenmesi'* olmuştur (Zeichner, 2013; akt. Singh vd., 2020. s. 1482 – 1483). İçerik seçimlerindeki tercih hakkının hizmet alıcılara kayışı, hizmet sağlayıcılarının değerlendirilmesi gereksinimini doğurmaktadır. Bu düşüncenin eğitim – öğretim faaliyetlerine yansması ise kendini hesap verebilirlik faaliyetlerinde göstermektedir. Schwandt (2012), eğitimdeki hesap verebilirlik ve nitelik ilişkisinin tek bir süreçten ibaret olmadığını; eğitim paydaşlarının her biri için bu sürecin farklı şekilde geliştiğini aşağıdaki ilkeler ışığında ortaya koymaktadır.

1. Niteliğin düzeyini değerlendirenler için nitelikli eğitim tek bir kritere indirgenemeyecek ucu açık bir süreçtir.
2. Nitelik değerlendiriciler niteliğini değerlendirdikleri eğitim kurumlarının bulundukları sosyo – ekonomik ve kültürel çerçeveyi iyi analiz etmeli, buna göre değerlendirmelerini yapmalıdır.
3. Değerlendirme için kullanılacak ölçütleri hazırlayanlar, nitelik değerlendirmelerinde kullanılması için gerekli araçları birden fazla değerlendirme alanına (bürokratik, performans temelli, öğrenme çıktıları bazlı vb.) uygun şekilde hazırlamalıdır.

4. Eğitimde hesap verebilirlik faaliyetlerinde temel odak noktası öğrenmenin değerlendirilmesinden çok, öğrenme sürecini geliştirmek için değerlendirme yapılmasıdır.
5. Politika yapıcılar için hesap verebilirlik faaliyetlerindeki önemli nokta ise, niteliği tek tipleştirici ya da önceden belirleyici bir şablon sunmaksızın niteliğin ne olduğunu anlayan, gözlemleyen ve geliştiren bir şablon sunmaktır.
6. Farklı ülkelerde ortaya konulan nitelikli eğitim – eğitim nitelikleri – hesap verebilirlik süreçleri bağlantısı ise tek başına en iyi ya da en verimli süreç olarak tanımlanmamalı, her toplumun farklı kıstaslara sahip olduğu düşüncesi takip edilmelidir (Schwandt, 2012. s. 220 – 222).

Eğitimde hesap verebilirlik faaliyetlerinin nihai amacı, toplumun ya da diğer bir ifade ile kamu olarak adlandırılan oluşumların eğitim kurumları ve eğitim faaliyetlerine yönelik güvenini sağlamaktır (İng. *public trust*). Kamu güveni, demokratik ve çağdaş bir toplum için en gerekli kurumlardan biridir ve toplumun demokratiklik düzeyi bu güvenin seviyesiyle ölçülmektedir (Bovens, 2005. s. 185). Güven ve hesap verebilirlik ilişkisine yönelik ortaya atılan iki farklı bakış açısı bulunmaktadır. Baskın bakış açısına göre güven ve hesap verebilirlik - kimi kaynaklarda ‘kontrol’ kavramının kullanıldığı gözlemlenmektedir - olumsuz bir ilişkiye sahiptir. Eğitim kurumları içerisinde güven ilişkisinin artışı ile birlikte hesap verebilirlik süreçlerinin etkisi zayıflamaktadır. Hesap verebilirlik pratiklerinin aktif şekilde uygulanması ve hesap verebilirlik süreçlerinin idame ettirilmesi ise güven ilişkilerine zarar vermekte ve ‘örgütlü güvensizlik haline’ sebep olmaktadır. Hesap verebilirliğin bu denli güçlü olduğu organizasyonlarda çalışanlar arasında mesafe, ‘biz ve onlar’ mentalitesi gibi özellikler gözlemlenmektedir (Six, 2020. s. 58).

Six (2020), güven ve hesap verebilirlik ilişkisine yönelik ikinci (çekinik) bakış açısının ise ‘güven ve hesap verebilirlik süreçlerinin birbirlerine olumlu katkıda bulunduğu’ şeklinde olduğunu bildirmektedir. Bu anlayışa göre, hesap verebilirlik mekanizmalarının aktif şekilde kullanımı eğitim kurumu çalışanları için öngörülebilirliği getirmekte (Zaheer, McEvily ve Perrone, 1998), böylece çalışanlar görevlerinin gerektirdiği vazifeleri verimli bir şekilde ortaya koyabilmektedir (Gittell, 2001. s. 478). Child ve Möllering (2003), hesap verebilirlik ve güven ilişkisinin

Çalışanları bir tür koruma kalkanına aldığını ve bu sayede aleyhlerine yapılacak kasti bir hükmü engellediğini belirtmektedir. Langfred ise (2004) bu iki olgu tarafından oluşturulan olumlu bağın toplu çalışma ortamının ortaya çıkarması muhtemel riskleri engellediğini savunmaktadır, ancak çok yüksek düzeydeki bir güvenin de belli şartlar içerisinde örgüt için zararlı olabileceği noktasında şerhini eklemiştir (s. 390). Sonuç olarak, güven ve hesap verebilirlik ilişkisine yönelik farklı görüşler, farklı argümanlar ile kendini ortaya çıkarmakta ve tezlerini savunmaktadır.

Güven ve hesap verebilirlik ilişkisinin eğitim kurumları bağlamında irdelenmesi, bu irdeleme için gerekli bir aracın gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Sınavların bu amaçla kullanılabilecek en verimli araç olduğu fikrinin yaygın şekilde kanıksandığı gözlemlenmektedir. Bu noktada sınav standartlarının niteliği, değerlendirme süreçlerindeki şeffaflık, sınavın içeriğini oluşturan müfredat, sınav sürecindeki iletişim gibi faktörlerin sınavlara yönelik bakış açısını etkileyen en önemli değerşkenler olduğu ortaya konulmaktadır (Simpson ve Baird, 2013. s. 17). Sınava yönelik güveni etkileyen değerşkenlerin sabitlenmesi gereksinimi ise Türkiye’de farklı adlandırmalarla bilimsel alanyazına giren ‘yüksek riskli sınavlar’ (İng. *high – stakes exams*) olgusunun eğitim faaliyetlerinde aktif şekilde kullanılması gereksinimi ortaya çıkarmıştır (Başaran, 2005; Baştürk, 2005; Kumandaş ve Kutlu, 2010).

Yerli alanyazın incelendiğinde yüksek riskli sınavlar başlığı üzerine herhangi bir araştırmanın yapılmadığı, bunun yerine ise en yakın anlamda kullanılan ‘merkezi sınavlar’ kavramının tercih edildiği gözlemlenmektedir. Bu başlık altında yapılan çalışmalarda ise genellikle öğrencilerin yüksek riskli (merkezi) sınavlara yönelik ders bazındaki algıları ya da başarıları (Atasoy, 2012; Karabatak, 2019; şahin, 2022; ner, 2023) ve sınavın yapıldığı sınav ortamına yönelik değerlendirmeler üzerinde odaklanıldığı bulgusuna varılmıştır (Ağalday, 2018; Göktaş, 2024). Bu alışmalar içinde araştırma konusuna benzerlik gösteren tek alışma Kayabaşı (2022) tarafından yapılan ve merkezi sınavlarda yüksek başarı gösteren eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticilerinin liderlik pratiklerini inceleme amacı güden çalışmasıdır. Ayrıca, eğitimde hesap verebilirlik konusunda yerli alanyazında bu başlık altında herhangi bir çalışma yapılmadığı ortaya çıkarılmıştır. Hesap verebilirliğin doğası gereği bir kamu maliyesi kavramı oluşu sebebiyle bu kavram üzerine yapılan çalışmalarda incelenen meknların kamu hizmeti sürdüren belediye, mahkeme, hastane vb. kurumlar olduğu

sonucuna varılmıştır (Çalışkan, 2011; Çınar, 2014; Demirci, 2017; Koç, 2011; Yüksek, 2019).

Kısaca, öğretmenlerin yüksek riskli ya da merkezi sınavlara yönelik algılarını ve bunun hesap verebilirlik sürecine ya da örgüt içi güven ilişkilerine yönelik etkilerini inceleme amacı güden herhangi bir çalışmanın bulunmaması; değişen eğitim paradigmalarının daha iyi anlaşılabilmesi ve eğitim – öğretim faaliyetlerinin niteliklerinin arttırılabilmesi amacıyla, konuyla ilgili çalışmaların kısıtlılığı da göz önüne alındığında konuyla ilgili yapılan araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaöğretim düzeyinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim – öğretim faaliyetlerindeki hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının incelenmesi ve bu algıların yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaca ulaşmak için şu altı soruya cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler eğitim – öğretim faaliyetlerinde hesap verebilirlik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenler eğitim – öğretim faaliyetlerinde hesap verebilirlik faaliyetlerinin hangi yönünün (bürokratik, performans temelli, politik, yasal vb.) kuvvetli olduğunu düşünmektedir?
3. Öğretmenler, çalıştıkları kurumlara yönelik güvenlerini nasıl tanımlamaktadır?
4. Öğretmenlerin profesyonel hayattaki ilişkilerinde güven ilişkisinin tesisinde en önemli gördüğü faktör ya da faktörler nelerdir?
5. Öğretmenlerin Türkiye’de yüksek riskli sınavların uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin gelecekte eğitim – öğretim faaliyetlerinde alınacak tüm kararların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yüksek riskli sınavlar temelinde yapılması hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taramalarında, Türkiye’de hesap verebilirlik, örgütsel güven ve yüksek riskli sınavlar ilişkisini inceleyen bir çalışmanın olmadığı gözlemlenmektedir. Bu araştırma ile Türkiye’de son dönemde kanuni ve profesyonel çevrelerde tartışılmaya başlanan ‘eğitimde hesap verebilirlik’ kavramı merkezli uygulamaların planlanması ya da hayata geçirilmesine yönelik çalışmalarda politika yapıcılara ve uygulayıcılara katkı sağlanması öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin örgütlerine olan güven algılarının irdelenmesi ve bu güvenin yüksek riskli sınavlar temelinde değişip değişmeyeceğine yönelik görüşlerin alınması ile Türkiye’deki eğitim – öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan ya da yapılacak hesap verebilirlik merkezli reformlara yönelik muhtemel reaksiyonlarının öngörülmesi noktasında yetkili kurumlara ya da otoritelere bir yol haritası sunması noktasında araştırmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarını ortaya çıkarması, örgüt içindeki güven düşüncesine yönelik fikirlerini yansıtmaları ve yüksek riskli sınavlar bağlamında muhtemel hesap verebilirlik reformları ve örgütsel güven algılarını ortaya koyarak ulaşılan veriler ışığında görülen eksikliklerin ve problemlerin tespit edilmesi, algıları etkileyen faktörlerin ortaya konulması ve gelecekteki yeni uygulamalar için muhtemel çözüm önerileri sunulması açısından yararlı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca, farklı okul türünde görev yapmakta olan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi ile hesap verebilirlik ve bununla bağlantılı olarak yüksek riskli sınavlarla ilgili yapılacak yeniliklerde okul türlerinin etkili bir faktör olup olmadığı konusundaki incelemelerde araştırmacılara katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın başlıca varsayımları şunlardır.

1. Katılımcıların uygulanmış olan görüşme formundaki sorulara samimi cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırma katılımcıları çalışmanın konusu için uygundur.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1. Bu araştırmada elde edilen veriler Rize ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim düzeyinde eğitim vermekte olan resmi eğitim kurumları arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlere uygulanan veri toplama araçları ve ölçme araçlarına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları görüşme formunu yanıtlayanların 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle sahip oldukları görüş ve düşünceleriyle sınırlıdır.
3. Yapılan çalışma, araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle Rize ili Merkez ilçesi resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitimde Hesap Verebilirlik: Öğrenci performanslarından dolayı okulları, öğretmenleri ve diğer paydaşları sorumlu tutmak amacıyla sistematize veri toplama, analiz ve uygulama sürecidir (Nicoletta ve Wong, 2007).

Örgütsel Güven: Örgütsel güven kavramının tanımlanması noktasında ortak bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Araştırmacılar, örgütsel güven kavramının tanımlanması noktasında farklı yönler odaklanmıştır. Bu farklı yönlerdeki odaklanmayı inceleyen Mühl (2014), örgütsel güven kavramını ‘dürüstlük veya aşinalık, sadakat, adillik, davranış, niyet, geçmiş deneyimler, harici şartlar temelinde oluşan olumlu çıktı beklentilerine dayanarak muhatabın (i) yeterli, (ii) açık, (iii) alakalı ve (iv) emin olduğu varsayımından hareketle muhataba karşı savunmasız durumda bulunma hali’ olarak tanımlamıştır. Farklı tanımlamalardaki ortak yön ise, güvenin bir dizi ilişkiler sonucu ortaya çıktığıdır.

Yüksek Riskli Sınavlar: Öğrenciler ve öğrencilere eğitim hizmeti vermekle yükümlü bulunan eğitimcileri etkileyen, okulları belli ödüllendirmeler ya da müeyyideler ile karşı karşıya bırakan hesap verebilirlik faaliyetlerine temel oluşturan sınavlar (AERA, 2000).

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik

1.1.1. Kuramsal Çerçeve

Başta kamu hizmetleri olmak üzere bireye yönelik yapılan tüm hizmetlerin niteliğinin sorgulanması ve kalitelerinin artırılması, sosyal refah toplumlarının ortaya çıktığı 20 ve 21. yüzyıl içerisinde hizmet sektörünü etkileyen en önemli değişimlerden biri olarak gözlemlenmektedir. Toplumsal yaşamda bu tip hizmetlerin varlığına yönelik bakış açısı, hizmetin varlığından hizmetin düzeyine ve hizmetin her bireye istediği düzeyde sunulup sunulmadığına kaymıştır. Bu odak kayışı, hizmet faaliyetlerinin niteliğinin tespiti ve değerlendirilmesi adına yeni gereksinimlerin doğuşuna sebep olarak hizmet veren kurumların şekillerinde değişikliklere, çalışanların kapasite ve yeterliliklerinin sorgulanmasına sebep olmuştur. Sosyal refah toplumlarının önemli gördüğü eğitimin de bu süreçten etkilenmemesi kaçınılmazdır. Eğitim kurumları için bu doğrultuda temel amaç örgüt içi güven veya kültürü zenginleştirmekten çok verilen eğitimin düzeyini belli kıstaslar aracılığı ile sorgulamak haline gelmiştir (Nicoletta ve Wong, 2007). Bu amaçla yapılmış ya da yapılacak faaliyetleri kapsayan çatı kavram olarak ortaya konan ‘hesap verebilirlik’, yeni yönetim yaklaşımlarından biri olan interaktif ekolün bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır (Tutar ve Altınöz, 2017). Abelman ve Elmore (1999), eğitim kurumlarının bu durumla birlikte birer kurum hesap verebilirlik algılarının oluştuğunu ve böylece değişen şartlara hazırlanmaya başladıklarını savunmaktadır.

1.1.2. Hesap Verebilirlik Kavramının Tanımı ve Önemi

Hesap verebilirlik birçok sözlükte ve kaynakta farklı tanımlamalarla açıklanmaktadır. İngiliz Business Sözlüğü, hesap verebilirlik kavramını ‘bir birey ya da kurumun tüm aktivitelerinin arkasında bulunarak bunlar için sorumluluk kabul etmesi ve şeffaf bir şekilde açıklaması’ olarak tanımlamaktadır (McGrath ve Whitty, 2018). Cambridge Sözlüğü ise hesap verebilirlik kavramını ‘olması muhtemel durumlar ve bu durumlar için ikna edici bir sebep ortaya koyacak sorumluluğa sahip

birinin bulunması durumu' şeklinde açıklamaktadır. Tanımlamaların ortak noktası ise, bir birey veya kurumun belli bir durumdan sorumlu tutulmasıdır.

Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik faaliyetlerinin başlatılmasına yönelik ilk çağrılar 1960'lı yıllarda Amerika'da yapıldığı, eğitim kurumlarının hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutuluşlarının ise ilk kez 1980'li yıllarda gerçekleştiği görülmektedir (Abelman, Elmore ve Fuhrman, 1996). Bu süreçler genellikle okulun fiziki şartların değerlendirilmesine dayanan ve kurumların hiyerarşik gereksinimlere ne derece uyduğunu sorgulamayı amaçlayan çalışmalar olarak ortaya çıkmıştır (Carnoy vd., 2003).

Gelişen süreçte eğitim kurumlarındaki kitap sayısı, laboratuvar durumu, bina sağlamlığı vb. gibi fiziki faktörlerin değerlendirilmesine dayanan hesap verebilirlik faaliyetlerinin eğitim niteliğinin artışında herhangi bir katkısının olmadığı anlaşılmış ve eğitim kurumlarındaki faaliyetlerin değerlendirilmesinde eğitim çıktılarının bir parçası olan öğrenci başarısının da önemli bir yer edindiği düşüncesi hâkim düşünce haline gelmiştir. Bu düşüncenin günümüze yansması ise kendini tanımlamalarda yansıtmaktadır. Örneğin Nicoletta ve Wong (2007), eğitimde hesap verebilirlik kavramını 'öğrenci performanslarından dolayı okulları, öğretmenleri ve diğer paydaşları sorumlu tutmak amacıyla sistematize veri toplama, analiz ve uygulama süreci' olarak tanımlamıştır. Bu sürecin ortaya çıkabilmesi adına belli ön şartların sağlanması gerekmektedir. Baker ve Linn (2002) (i) raporların doğruluğu, (ii) sonuçların geniş ölçüde değerlendirilmesi, (iii) kurum çalışanlarının gerekli aksiyonu alması ve takım üyeleri olarak motive edilmeleri, (iv) örgütün alternatif çözüm yollarından haberdar oluşu, (v) bu alternatif çözüm yollarını kullanabilecek kalifiye çalışan gücüne sahip oluşu, (vi) ve (vii) bu hareket tarzının sonuçları geliştirmesi durumunda bir eğitim kurumunda hesap verebilirlik süreçlerinin verimli bir şekilde uygulanabileceğini savunmaktadır.

Reeves (2002), eğitim kurumlarındaki hesap verebilirlik faaliyetlerinin altı temel ilke üzerinde kurgulanması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre eğitimde hesap verebilirlik (i) bütüncül bir perspektif üzerinde, (ii) belli başlı stratejilerin kullanımıyla, (iii) bu stratejilerin aynı zamanda öğrenci gelişimini desteklediği, (iv) sürekli gelişimi teşvik eden, (v) farklılıklara saygı duyan ve (vi) bünyesindeki tüm öğrencileri en iyi düzeye ulaştırmayı amaç edinen bir süreç olarak şekillendirilmelidir

(s. 19 – 24). Eğitimde hesap verebilirlik faaliyetlerinden iyi eğitsel pratiklerin değerlendirme süreçleri sonucunda ortaya çıkarılması ve bunların kullanımına imkân tanınması, zararlı ya da faydasız stratejilerin terk edilmesini teşvik ederek kaynak tasarrufu sağlaması ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlayan yol, yöntem ya da teknikleri ortaya koyması beklenmektedir (Carnoy vd., 2003). Verimli öğrenme türlerinin edinilmesi, öğrenci performansının artırılması, öğrenme ve öğretim süreçlerine dönüt ve katılımın sağlanması, kurum liderlerinin öğretim çıktılarını geliştirmek için sürece katkısına teşvik eğitim kurumlarındaki hesap verebilirlik faaliyetlerinin diğer amaçları olarak ortaya konmaktadır (Schlechty, 2002).

Sonuç olarak eğitimde hesap verebilirlik faaliyetleri ilk olarak fiziki şartlara odaklanılması ile başlayan ve daha sonrasında eğitimin temel amacı olan öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini amaçlayan bir hüviyete bürünmüştür.

1.1.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik Türleri

Nicoletta ve Wong (2007), eğitimde hesap verebilirlik kavramının bir dizi hesap verebilirlik türlerinin bileşimi olduğunu savunmaktadır. Buna göre eğitimde hesap verebilirlik, maddi ve kanuni gereksinimler için gerekli olan kontrol ve hiyerarşik sistem işlevlerine dayanan bürokratik hesap verebilirliğin, mahkemeler ya da kamu kurumlarının belli kanunlar dairesinde eğitim kurumlarının faaliyetlerini denetlemesi ve aykırı durumlarda belli müeyyidelere maruz bırakmasına dayanan yasal hesap verebilirliğin, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki performanslarını incelenmesine ve geliştirilmesine dayanan profesyonel hesap verebilirliğin, eğitim kurumlarının gelişimi için gerekli kararları alan ve seçilmiş kişilerin temsilinden oluşan politik hesap verebilirliğin, eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin görev bilincine uygun şekilde hareket edip etmediklerine dair öz çıkarımlarına dayanan ahlaki hesap verebilirliğin ve öğrenci ailelerinin müşteri hüviyetine bürünerek eğitim faaliyetlerini bir tür alış veriş mantığı ile tercih etmelerine ve buna göre değerlendirmelerine dayanan piyasa hesap verebilirliğini içinde barındırmaktadır (Adams ve Kirst, 1999. s. 467 – 472).

Diğer taraftan Windzio ve arkadaşları (2005), eğitim kurumlarının 2. Dünya Savaşı'ndan itibaren sırasıyla üç tür yönetim şekli ile yönetildiğini iddia etmektedir. Buna göre 1980'lere değin Batı Avrupa eğitim sistemleri hiyerarşik yönetim ile idare

edilmiştir (Greany ve Higham, 2018). Bu sürecin ardından 1980 – 1990 arası dönem hiyerarşik idarenin sorunlarını ortadan kaldırmayı amaçlayan piyasa tipi yönetim (Baxter ve Ehren, 2021) ve kapitalist yaklaşımın etkilediği piyasa tipi yönetimin özellikle dezavantajlı bireylere yönelik ayrımcı politikalarına bir eleştiri olarak ortaya çıkan network (ağ) tipi yönetim eğitim kurumlarındaki temel yönetim yaklaşımları gözlemlenmektedir (Aldridge, 2004).

Bu üç tür yönetim, üç farklı türde hesap verebilirlik anlayışının da eğitim kurumlarında oluşumuna sebep olmaktadır. De Grauwe (2007), eğitim kurumlarında hiyerarşik hesap verebilirliğin en saf haliyle bir tür kamu hesap verebilirliği sistemi olduğunu ve bu hesap verebilirlik yaklaşımında öğretmenlerin müdürler, müdürlerin il/ilçe/bölge eğitim müdürlüğü yöneticileri, bu yöneticilerin ise halkın oylarıyla seçilmiş bakanlar ya da merkezi idare temsilcileri tarafından incelenmesine ve değerlendirilmesine dayandığını ortaya koymaktadır (s. 14 – 16). Pritchett (2015), hiyerarşik hesap verebilirliğin eğitim kurumlarındaki dört işlevin değerlendirilmesine dayandığını savunmaktadır: Temsil, mali işlemler, bilgi ve motivasyon. Amirlerin memurlara ne yapması gerektiğini açıklaması temsil, kurum içi fiskal kaynakların kullanımının denetimi mali işlemler, öğretmenlerin performanslarının denetimi ve bunların açıklanması bilgi ve istenen şartların karşılanması ya da karşılanmaması durumunda gelecek karşılık ise motivasyon kavramı ile belirtilmektedir.

Hiyerarşik sistemlerin ve hiyerarşik hesap verebilirlik yaklaşımları, eğitim çıktılarını belli bir standart ya da kıstas çerçevesinde değerlendirilmek adına fazla tutucu oldukları iddia edilerek eleştirilmektedir. Looney (2009) ve Robertson (2012) öğretim süreçlerinde üst düzey profesyonelliğe gereksinim duyulduğunu ve bunun yüksek düzey standardizasyon ile uyuşmadığını ortaya koymuştur. Bu ve bu tarzda eleştiriler, birçok ülkedeki eğitim politikası yapıcı ve uygulayıcılarını deregülasyon, yarışmacılık ve eğitimin özelleştirilmesine dayanan bir eğitim sistemini oluşturmaya teşvik etmiş ve bunun sonucunda piyasa tipi eğitim ve piyasa tipi hesap verebilirlik kavramları ortaya çıkmıştır (Waslander vd., 2010). Piyasa tipi eğitimde ebeveynin rolü veliden müşteriye kaymakta, bu da piyasa hesap verebilirliğinin ‘müşteri kararı, rekabet ve seçim hürriyeti’ temelinde hareket etmesini sağlamaktadır. (Baxter ve Ehren, 2021). De Grauwe (2007), bu tip hesap verebilirliğe ‘tüketici – serbest piyasa’ hesap verebilirliği adlandırması da yapmaktadır. Buna göre izleme ve değerlendirme

süreçlerinin ana sorumlusu hizmeti alanlardır (öğrenci, aile vb.). Kamu denetiminin yerini ‘müşteri memnuniyeti’ kavramı almış; bu da eğitim kurumlarının faaliyetlerini kamuoyuna şeffaf bir şekilde yansıtması sorumluluğunu ortaya koymuştur. Özellikle okulların yapılan ulusal sınavlarda öğrencilerinin performanslarını kamuya duyurması bu sorumluluğun bir yansıması olarak gözlemlenmektedir (Robertson, 2012; Waslander vd., 2010).

Ancak piyasa tipi eğitim belli noktalardan sorunlu bulunmaktadır. Buradaki en büyük eleştiriler bu tip eğitimin paydaşlar arasında güven ilişkisini bozması (Whitty vd., 1998), öğretmen – idareci ilişkisinin rekabet kaynaklı zarar görüşü (Macbeath, 2012; Weenink, 2009) ve özellikle serbest piyasacı anlayışın yarattığı eşitsizlik, ayrımcılık ve eğitime ulaşımındaki adaletsizlik yeni bir eğitim anlayışı ve bu eğitim anlayışından doğan bir hesap verebilirlik felsefesinin gereksinimini ortaya koymuştur (Darling – Hammond 2004; Ladd, 2007). Bu eleştiri ve felsefeden hareketle ortaya ağ tipi (İng. *network*) yönetim ve ağ tipi hesap verebilirlik kavramı atılmıştır.

Ağ tipi (network) yönetim, 1990’lı yıllarda örgüt birimlerinin birbirlerine bağlılığına, güven ve empatilerine dayanan bir yaklaşım olarak doğmuştur (Meuleman, 2011). Grimaldi (2011), ağ tipi yönetimlerin hiyerarşik ve piyasa tipi yönetimlere bir itiraz olarak doğduğunu iddia etmektedir. Bu tip yönetime sahip eğitim kurumlarında yenileme, gelişim ve öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu varsayılmakta ve bu becerilerin günümüz eğitim sistemindeki önemli problemlere çözüm bulma noktasında ciddi katkılarının olacağı düşünülmektedir (Diaz – Gibson vd., 2014).

Ağ tipi yönetim ilk dönemlerinde hiyerarşik ve piyasa tipi yönetimin harmanlaması olarak görülmekle birlikte günümüzde üçüncü bir yönetim modeli olarak kabul edilmektedir (Meuleman, 2008).

Ağ tipi yönetimle idare edilen eğitim kurumlarında hesap verebilirlik faaliyetlerinin ayırt edici özelliği olarak önceden belirlenmiş ya da belli bir otoritenin dikte ettiği bir dizi başarı/başarısızlık kıstasının olmayışı görülmektedir. Özellikle teftiş işlemlerinin ağ tipi yönetimi benimsemiş okullarda her iki tarafında (denetleyen ve denetlenen) birlikte katılımına dayanan bir anlayışla yapılmaktadır. Bu anlayışa göre kurum üyeleri ve diğer paydaşlar hesap verebilirlik sürecinin her parçasında yer almakta; kıstasların belirlenmesinden değerlendirme metotlarının şekillendirilmesine,

ağ performansının geliştirilmesi için gerekli stratejilerin belirlenmesinden başarısızlık durumunda sorumluların karşılaşacakları muhtemel yaptırımlara karar verilmesine değin tüm uygulamalarda söz sahibi olmaktadır. Dışarıdan dikte edilen ya da önceden herhangi bir paydaşın görüşü alınmadan belirlenen değerlendirme ölçütlerinin özellikle eğitim kurumundaki güven ilişkilerini zayıflatma ihtimali hayli yüksek görülmektedir. Ağ tipi hesap verebilirlik aynı zamanda bağlam merkezliliğe daha fazla önem verdiğinden yaşanan sorunlara daha kolay reaksiyon vermekte ve hesap verebilirliği bir tür kontrol mekanizmasından çok gelişim mekanizması olarak çalıştırmaktadır (Ehren vd., 2017).

1.2. Güven Kavramı

Örgütler, belli amaçları gerçekleştirmek amacıyla organize olmuş yapılardır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için ise güvenin varlığı önemli bir faktördür. Alvarez – Dardet, Sanchez ve Velez (2008) eğer bir örgütte güven ilişkisi sağlanamıyorsa bu örgütün kendisine hedef olarak belirlediği potansiyel çıktılara ulaşamayacağını iddia etmektedir. Yeni yönetim yaklaşımlarının hâkim olduğu çalışma ortamlarında çalışanlar eşitlik ve daha fazla otonomi talebinde bulunmaktadır (Bijlsma ve Koopman, 2003). Yönetimler ise çalışanlarına daha fazla özgürlük tanımak ve örgüt içi verimliliği sağlamak arasında sorunlar yaşamaktadır. Yapılan araştırmalar, bu ve bu tarzda sorun yaşayan örgütlerin yüksek düzeyde güvene gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Mühl, 2014).

1.2.1. Güven Kavramının Tanımı ve Özellikleri

Literatür içinde güven kavramının tanımları incelendiğinde ortaya konan önemli çıkarımlardan biri 1999 ve daha sonrasında güven kavramına yönelik çok az tanımlama yapıldığıdır (Mühl, 2014). Güven, karşılıklı etkileşim halindeki iki bireyin birbirlerinin savunmasızlığından fayda sağlamaması noktasındaki karşılıklı mutabakattır (Barney ve Hansen, 1994). Güven ortak paylaşılan normlar temelinde bir komünitenin diğer üyeleriyle oluşturulan düzenli, dürüst ve kooperatif davranışlar bütünüdür (Fukuyama, 1995). Boon ve Holmes (1991), bir bireyin diğer bireyin düşüncelerine yönelik kendinden emin beklentilere sahip oluşunu güven kavramının açıklaması olarak yapmaktadır. Tyler ve Krammer (1996), ‘Güven = F’ varsayımını

ortaya atar ve F kavramını ‘güvene yatkınlık, karakteristik benzerlik ve karşılıklılık deneyimi’ olarak tanımlamaktadır. Bir bireye güvenildiğinde ya da bu birey güvene layık bulunduğu, dolaylı yoldan bu bireyin güvene layık duyan kişiye katkı sağlayacak ya da zararlı olmayacak davranışlar yapacağı varsayılır (Gambetta, 1998). Güven kavramına yönelik yapılan son ve en güncel tanımlamalardan biri ise güvenin bir toplumsal durum olduğu ve iki muhataptan birinin güven, inanç ve beklenti sunarken diğerinin de bu muhatapın lehine hareket edeceği ya da bu şekilde hareket edeceğine dair beklentinin oluştuğudur. (Zhou vd., 2005).

Güven kavramının ortaya konulması ile birlikte ortaya çıkmış olan bir belirsizlik ise güven inşası ya da güven yıkımına neyin sebep olduğu sorusudur. Geleceğe yönelik tahmin gücü veren geçmiş deneyimler (Doney ve Cannon, 1997; Kenning, 2002; Luhman 2000; Sprenger, 2007), güvenilir üçüncü paydaşlar vasıtasıyla alınan olumlu ya da olumsuz referanslar (Bachmann, 2001; Busco, Riccaboni ve Scapens, 2006), olumlu ya da olumsuz şöhret (Kenning, 2002; Tyler ve Kramer, 1996;), güven yıkımının maliyetinin önemli olup olmadığı (Coleman, 1991; Moorman vd., 1992), güvenen ve güven verenin benzer algılara sahip oluşu da güven inşasını teşvik eden ya da güven yıkımına götüren faktörler olarak belirtilmiştir (Osterloh ve Weibel, 2006; Saunders vd., 2010; Tyler ve Kramer, 1996; Zucker, 1986;).

1.2.2. Örgütsel Güven

Creed ve Miles (1996) farklı örgütsel yapılarda güvenin farklı etkiler bıraktığını ortaya çıkarmıştır. Örgütler, bireyler arasında ortaya çıkan güven ilişkilerinden çok daha karmaşık ve tartışmaya açık ilişkiler oluşturmaya muktedirdir. Bu durumda ister istemez güven ilişkilerinin örgütsel yapılarda daha da farklılaştırmakta ve yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını teşvik etmektedir (Mühl, 2014). Örgütsel güvene yönelik ortaya atılmış en önemli ve en eski teoremlerden biri Zucker (1986) tarafından ortaya konan üç kaynaklı güven teorisidir. Bu teoriye göre örgütsel güven; şöhret, unvan, çıktı garantisi vb. gibi kaynaklardan doğan ve geçmiş ya da beklenen hizmet alış-verişine dayanan süreç temelli güven (İng. *process – based trust*); aile geçmişi, etnisite ve cinsiyet kaynaklı, belli bir kişiye ya da belli alt kültürlerle dayanan karakter temelli güven (İng. *characteristics – based trust*) ve

profesyonel kurumlar, eğitim, bankalar, düzenlemeler ya da paylaşımdaki adillığe dayanan ve formal sosyal yapılar temelli kurum temelli güven (İng. *institution – based*) süreçlerinden oluşmaktadır.

Örgütsel güven, kurumların amaçları doğrultusunda da şekillenmektedir. Örgütsel bilimde ki araştırmalar temel olarak hangi türdeki örgütün hangi tipteki güvene verimli ya da etkili çalışmak için ihtiyaç duyduğuna kaymıştır (Osterloh ve Weibel, 2006). Güven birçok örgüt için dâhili bir öge haline gelmiştir. Örneğin, ağ (İng. *network*) tipi ya da matriks (birden fazla otoriteye rapor verilen) tipi örgütlerde karşılıklı güvene (İng. *mutual trust*), işlev temelli ya da hiyerarşik örgüt yapılanmalarına göre daha çok gereksinim duyulmaktadır (Kramer, 1997; Sprenger, 2007). Güven ihtiyaçlarının örgütsel yapılarda şekillenmesi için yapılan kategorizasyonlardan biri de kar odaklı organizasyonlar ve kamu odaklı organizasyonlardaki örgütsel güven yapılarının incelenmesine dayanmaktadır.

1.2.2.1. Kamu Hizmeti Amaçlı Organizasyonlarda Güven

Cook ve Kramer (2004) güven olgusunun, güvenin alakadar ettiği bireylerin saygınlığını kazanabilecek kararların ortaya konulabilmesi için seçim özgürlüğü gereksinimi duyduğunu iddia etmektedir. Buna göre kamu hizmetlerinden sorumlu bulunan kurumlar genel anlamda hiyerarşik bir düzene sahip olduklarından ve örgütün işleyişini düzenleyen kararlar daha öncesinde belirlendiğinden bu tip örgütlerde gereksinim duyulan güven düzeyi kar amaçlı organizasyonlara göre daha düşüktür. Bu sebeple, kamu odaklı organizasyonların muhatapları ile sınırlı bir ilişki ortaya koyduğu ve bu da güven kavramının bu tip organizasyonlarda daha zayıf bir rol oynadığı iddia edilmektedir (Sprenger, 2007).

Diğer taraftan Wiewiora ve arkadaşları (2010) iletişim, koordinasyon ve karar verme alışkanlıklarının şekillendirilmesi vasıtasıyla örgütsel kültürün kamu odaklı kurumlarda çalışanları güvene layık davranışlara cesaretlendirdiği ya da soğuttuğunu belirtmektedir (s. 4). Dietz (2002), örgütsel başarının sadece maddi motivatörlerden (kar payı, ikramiye, hisse vb.) değil örgüt geneli başarı ödüllendirmesi için kullanılan diğer ölçekler aracılığı ile de geldiğini savunmaktadır (s. 14). İsveç'teki beş kamu kurumunu konu alan araştırmasında Viklund (2002), araştırmacıların bir örgütteki güven düzeyi ve güvenilirliği ölçmeyi amaçlayan tutum ölçeklerinde belirtilen

kıstaslara kamu hizmeti amaçlı organizasyonların daha çok uyduğunu ve geleneksel güven araştırmalarının kar amacı güden örgütlerdeki güven düzeyini açıklamak noktasında gerekli bileşenlerden mahrum olduğunu belirtmiştir (s. 27). İletişim ağlarındaki süreklilik ve bilgi kanallarının belli bir sistematizasyon içinde bulunması, kamu organizasyonlarında çalışan üyelerin örgüte daha bütüncül bir düzeyde güven duymasını sağlamaktadır. Bu bütüncüllüğe, kamu odaklı örgütlerin önceden belirlenmiş kurallar vasıtasıyla idare edilmesi sebebiyle oluştuğu düşünölen eşitlik anlayışının sebep olduğu varsayılmaktadır. (Mühl, 2014).

1.2.2.2. Kar Amaçlı Organizasyonlarda Güven

Örgütün yapısına bağlı olarak kar amaçlı organizasyonlarda çalışan bireyler için güven, her bir etkileşim temelli iletişim ağından şartlar ve muhabata göre değişmekte ve bu da kendisini davranışlar üzerinde göstermektedir (Velez vd., 2008; Wiewiora vd., 2010). Kar amaçlı organizasyonlarda üzerinde durulan en önemli faktör, iki tarafında bir çıkar ilişkisi kurduğundan karşılıklı olarak birbirlerine güvenmeleri mecburiyetinin ortaya çıkmasıdır (Kramer, 1997; Sprenger, 2007). Örgütün işlevselliği ve organizasyon sisteminin de (tek bir otoritenin varlığı ya da otoritenin birden fazla kişiye dağıtılmış olması) kar amaçlı örgütün içerisindeki güven ilişkilerini de etkileme gücü olduğu ortaya konulmuştur.

1.2.3. Örgütsel Güven Modelleri

Bu kısımda örgütsel güven kavramını açıklamak amacıyla ortaya konan modeller hakkında bilgi verilecektir.

1.2.3.1. Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Bromiley ve Cummings (1996) güven tanımlamasında bireyin veya örgütün sahibi olduğu güveni ayırt edici nokta olarak görmektedir. Bireylerin muhataplarından beklentileri bireysel güveni, örgütlerden beklentileri ile örgütsel güveni oluşturmaktadır. Güven duygusal, bilişsel ve niyetsel ögelerden oluşmaktadır. Kişi karşısındaki birey veya kurumun davranışlarından ve asıl beklentilerinden hareket etmekte ve böylece hangi bireye ya da örgüte güvenip güvenmeyeceğinin çözümlemesini yapmaktadır (akt. Tüzün, 2007, s. 111).

1.2.3.2. Güven Boyutları Modeli

Krammer ve Tyler (1996) güvenin bir bireyin diğer tarafın (i) yeterli, (ii) açık, (iii) alakalı ve (iv) emin olduğu inancıyla diğer bireye karşı savunmazlığa niyetlenmesi süreci olduğunu belirtmektedir. Donald ve Tzaffir (2004), ortaya konulan bu tanımın eksik olduğunu ve işbirliği faktörünün de güven tanımlanmasında önemli bir boyut olduğunu iddia etmektedir. Dietz ve Hartog (2006), süreç sonucunda ortaya çıkan çıktılar ve paydaş niyetlerinin de güvenin bir boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Mayer (1995) yeterlilik (İng. *competence*), iyilik ya da iyi niyet (İng. *benevolence*) ve bütünlük (İng. *integrity*) boyutlarının güveni oluşturduğunu belirtmiştir. Mayer'e göre yeterlilik boyutu paydaşlardan diğerine verilen görevi yerine getireceğine yönelik beklentileri, iyilik – iyi niyet emin olunan kişinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda umursanması beklentisini, bütünlük ise örgüt içindeki paydaşların diğer paydaşın adil davranacağına yönelik beklentiyi oluşturmaktadır (Mayer, 1995). Mühl (2014)'e göre güven 'dürüstlük veya aşinalık, sadakat, adillik, davranış, niyet, geçmiş deneyimler, harici şartlar temelinde oluşan olumlu çıktı beklentilerine dayanarak muhatabın (i) yeterli, (ii) açık, (iii) alakalı ve (iv) emin olduğu varsayımından hareketle muhabata karşı savunmasız durumda bulunma hali' olarak tanımlanmaktadır. Tanımların güven kıstası olarak aldıkları boyutlar birbirinden farklı olmak ile birlikte, güven boyutları modelini destekleyen araştırmacıların ortak noktası güvenin tek bir değişkenden çok (Ör. Örgüt, birey, toplum vb.) bir dizi değişkenin etkileşimi sonucu ortaya çıktığıdır.

1.2.3.3. Ellis, Shockley - Zalabak ve Winograd Güven Modeli

Ellis, Shockley – Zalabak ve Winograd (2000), Tyler ve Krammer (1996) tarafından açıklanan ve güvenin 4 temel ilke üzerinde olduğu fikrine (yeterlilik, açıklık, alakalılık ve emin olunuş) ekleme yaparak beşinci boyutu ortaya atmış ve bunu da özdeşleşme (İng. *identification*) olarak belirtmiştir. Bu ilke temel olarak bir örgütte çalışan bireylerin örgütün vizyonuna, hedeflerine, beklentilerine, inançlarına ya da örgüt içi günlük pratiklerine ne denli uyup uymadığını açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (akt. Tüzün, 2007, s. 111).

Bu güven modelinde örgüt üyesi eğer çalıştığı örgüt ile özdeşleşmişse bu çalışanın motivasyonunu destekleyecek ve bu da verimlilik, örgüt içi etkinlik gibi faktörleri olumlu düzeyde etkileyecektir (Cheney, 1983; Tompkins ve Cheney, 1983).

Daha sonrasında Ellis, Shockley – Zalabak ve Winograd (2000) tarafından bir örgütsel güven ölçeği oluşturulmuş ve bu ölçek aracılığı ile örgütlerdeki örgütsel güven düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

1.2.3.4. Örgütsel Gerilim Modeli

Mühl (2014), örgüt içi yaşanan muhtemel gerilimlerin örgüt paydaşları arasındaki güven düzeylerini ve ilişkilerini etkilediğini iddia etmektedir (s. 62). Bu varsayımını da Zucker (1986) tarafından ortaya konan ve üç boyuttan oluşan örgütsel güven fikrine dayandırır. Buna göre kişilik temelli, süreç temelli ya da kurum temelli güven oluşturma süreçleri zaman ilerledikçe örgüt paydaşları arasında bazı uyuşmazlıklara sebep olacaktır. Bu uyuşmazlıklar da örgüt içi güven düzeylerini etkileme kapasitesine sahiptir. Örgütsel gerilim modeli, güven ilişkilerine yönelik bazı varsayımlar ortaya atmaktadır. Mühl'e göre (2014);

- Örgüt içi dâhili çıkar çatışmaları yöneticiler, amirler ve çalışanlar arasında gerilim oluşturma potansiyeline sahiptir.
- Örgüt kültürü karar verici, amir ya da çalışanlar arasında gerilim yaratabilir.
- Örgüt içinde çalışan bireylere yönelik güven eksikliği ya da yetersizliği örgüt içi gerginlik çıkarma kapasitesine sahiptir.
- Eğer örgüt içi gerilimler artarsa, örgütsel güven bu süreçten negatif etkilenir. Örgütsel güvenin düşmesi durumunda da örgüt içi gerilimler artabilir.
- Eğer örgüt içi gerilimler artarsa, örgütte çalışan bireylerin performansı düşebilir. Örgütte çalışan bireylerin performanslarının düşüşü de örgüt içi gerilim potansiyelini yükseltmektedir.

1.2.3.5. Hibe Edilen Güven Modeli

Dietz ve Hartog (2006), bir bireyin örgüt içerisinde diğer paydaşlarla oluşturacağı muhtemel güven ilişkisinin tesisinde; eğer birey paydaş hakkında yeterli bilgiye sahip değilse ya da bireyin paydaş ile oluşturacağı muhtemel ilişki için gerekli bilgi toplama sürecinin maliyeti ilişkinin bireye getireceği avantajdan daha fazla ise güveni kanaatler aracılığı ile oluşturduğu teorisini ortaya atmaktadır. Bireylerin güven düzeyini belirlemesini sağlayan kanaati etkileyen değişken ise farklılık

gösterebilmektedir. Örneğin, örgütsel bağlamda bir güven sağlayıcı sadakat ve uyum faktörlerini kanaatini oluştururken dikkate alabilmektedir (Zhou vd., 2005).

Ciddi eleştirilere maruz kalmasına karşın (ör. Neuberger, 1974) kimi araştırmacılar, Herzberg (1993) tarafından ortaya konan ‘motivasyon – hijyen’ faktörlerini de güven kanaatinin oluşumunda önemli bir faktör olarak kabul etmektedir. Herzberg tarafından ortaya atılan motivasyon faktörlerinin (ilerleme ve terfi, tanınma ve başarı, sorumluluk çalışma) güven kanaatinin oluşumuna güçlü etkisi olduğu ancak hijyen faktörlerinin (iş güvenliği ve maaş, kişisel yaşam, çalışma şartları, idare, örgüt içi ilişkiler) sürece etkisinin bulunmadığı da ortaya konulmaktadır (Mühl, 2014. s. 55). Diğer taraftan Ebert (2009), hijyen faktörlerinin güven kanaatinin oluşabilmesi için bir ön şart olduğu düşüncesini savunmaktadır (s. 68).

1.3. Yüksek Riskli Sınavlar

Modern eğitim faaliyetleri, bu eğitim faaliyetlerini sürdüren devletlerin, kurumların ya da organizasyonların amaçları doğrultusunda şekillenmektedir (Furuta, 2021). Bu şekillendirmenin gizil amaçları ise eğitim gücüne sahip olan erkin sosyal organizasyonu ve toplumsal yapıyı politikaları doğrultusunda dönüştürme (Allemendinger, 1989; Kerckhoff, 2001) ve iş piyasasını ya da eğitim fırsatlarını şekillendirme olarak belirtilmiştir (DiPrete vd., 2017; Müller ve Shavit, 1998).

Eğitim organizasyonlarında modern dönem öğretimi şekillendiren önemli ve itici güçlerden biri de eğitim faaliyetlerine katılmakta olan bireyleri sınıflama (tracking) ihtiyacı olarak göze çarpmaktadır (Furuda, 2021). 20. yüzyılın ilk yarısında eğitimdeki evrensel eğilimlerinden birinin ‘öğrencileri belli bir kıstas dâhilinde sınıflayarak farklı türde eğitim kurumlarına göndermek’ olduğu gözlemlenmektedir. Almanya’da İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde oluşturulan ve ‘Realschule (Mesleki Lise), Hauptschule (Düz Lise), Gymnasium (Nitelikli Lise)’ dan oluşan üç taraflı (İng. *tripartite*) sistem ya da Britanya’da 11 yıllık zorunlu eğitimin ardından öğrencileri belli bir okul türüne teşvik eden [grammar schools (sınavla öğrenci alan okullar), technical schools (teknik okullar), modern schools (hem akademik hem teknik eğitim veren okullar)] 11+ Sistemi , sınıflama fikrine dayanarak oluşturulan eğitim sistemlerine örnek olarak verilmektedir (Rubinson, 1986). Sınıflama düşüncesinin altında yatan fikrin ise, hem toplumsal yaşamın gerektirdiği iş gücü için

kalifiye ve nitelikli bireyi yetiştirmek hem de toplumsal sınıflar oluşturmak suretiyle sosyal yaşamda ‘elit’ olarak nitelenen statülerin itibarını korumak olduğu varsayılmaktadır (Rubinson, 1986; Turner, 1960).

Sınıflama gereksinimi, sınıflama sürecinin tamamlanabilmesi amacı ile belli kıstasların ortaya konulması ve hangi öğrencinin bu kıstaslara uyup uymadığının belirlenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinimin varlığı ise, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sınıflama gereksiniminin gerçekleştirilmesi amacıyla işe koşulması ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu faaliyetlerin tamamlanması, öğrencilerin kendileri adına doğru kabul edilen bir sınıfa geçerek eğitime devam etmeleri, faaliyetlerin tamamlanması sürecinde maliyet açısından en verimli usulün uygulanması ihtiyacı ve süreç içinde öğrencilerin gelişimlerinin gözlemlenmesi gereksinimini doğurmuştur. Bu gereksinim eğitim kurumlarına uygulanması beklenen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tek bir kuruma odaklanan değerlendirmelerden çok bölgesel ya da ulusal değerlendirme faaliyetleri haline getirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

1.3.1. Yüksek Riskli Sınavlar Kavramının Tanımı ve Önemi

Yüksek riskli sınav kavramının tanımlanması süreci, yerli ve yabancı literatürün ortaya koyduğu farklılıkların bir örneğini sergilemektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde belli başlı kuruluşların (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi/ÖSYM, Açıköğretim Fakültesi vb.) gerçekleştirdiği ve ülke sathında belli ilkeler ve prensipler dairesinde yapılan sınavları tanımlamak amacıyla merkezi sınavlar (centralized exams) kavramı kullanılmaktadır. Ancak yabancı literatür incelendiğinde, ülkemizde merkezi sınav olarak tanımlanan konseptte tekabül eden kavramın ‘high – stakes exams (yüksek ölçüt temelli/yüksek risk içeren)’ kavramıyla açıklandığı görülmektedir. Kumandaş ve Kutlu (2010) bu kavramı dilimize ‘yüksek risk içeren sınavlar’, Başaran (2005) ‘yüksek çatalı sınavlar’ ve Baştürk (2005) ‘kader sınavı’ şeklinde kazandırmıştır. 2000 yılı Temmuz ayında Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) yüksek riskli sınavların tanımlanmasına yönelik konumunu belirten bir açıklama yayınlamıştır (Marchant, 2004).

“Birçok eyalet ve şehir, okulların ve öğrencilerin hesap verebilirlik süreçlerini incelemek ve öğrencilerin öğrenim düzeylerini gözlemlemek amacı ile zorunlu sınav programlarını uygulamaya geçirmiş durumdadır. Eğer bu sınav programları öğrencilere ya da öğretmenlere ciddi sonuçlar yaratıyorsa bu sınavlara ‘yüksek riskli’ sınavlar adlandırılması yapılmaktadır. Okullar, öğrencilerinin okul genelinde gösterdiği performansın ortalaması kıstas alınarak değerlendirilebilir. Okul genelinde alınan yüksek sonuçlar olumlu kamu ilgisini ya da finansal ödüllendirmeyi getirebilir; düşük sonuçlar ise kamunun okula yönelik olumsuz algılarını ya da ağır müeyyideleri tetikleyebilir. Öğrenci temelinde; yüksek skorlar akademik başarının yanı sıra öğrenciye üstün başarısı sebebiyle haricen verilebilecek bir diplomayı sağlayabilirken, düşük skorlar öğrencinin sınıf tekrarı yapmasına ya da lise diploması almasına engel doğurmaktadır.” (AERA, 2000).

Aynı politika beyannamesinde Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, bir yüksek riskli sınavın verimli ve sorunsuz düzenlenebilmesi adına gereksinim duyulan faktörleri de sıralamıştır. Buna göre;

- öğrencilerin hayatlarını etkileyecek ve yüksek risk içeren kararların alınması sürecinde tek sınava bağlı kalınmasından kaçınılması,
- her öğrenciye yeterli kaynak ve öğrenme fırsatının sunulması,
- her bir kullanım için geçerliliği bulunan sınavın yapılması,
- yüksek riskli sınavların muhtemel olumsuz sonuçları hakkında bilgilendirmenin yapılması,
- sınav ve müfredat arasında uyumun sağlanması,
- geçme notu ve başarı düzeylerinin geçerliliğinin sağlanması,
- bu tür sınavlarda başarısız olarak kabul edilen öğrencilere ek çalışma imkânlarının sağlanması,
- sınava giren kişiler arasındaki dil farklılıklarına azami düzeyde dikkat edilmesi,
- hangi öğrencilerin sınava dâhil edileceğine dair karar verme sürecini etkileyen kuralların sarıh oluşu ve bu kurallara uyulması,
- her bir kullanım için yeterli güvenilirliğin sağlanması,
- ve yüksek riskli sınavların istenen ve istenmeyen etkilerinin araştırılması durumunda merkezileşmiş (yüksek riskli) sınavlar beklentileri karşılayacak şekilde ve herhangi bir sorun gözlenmeksizin gerçekleştirilebilir (AERA, 2000).

Supovitz (2009) yüksek riskli sınavların dört farklı teorisinin bir birleşimi olarak ortaya çıktığını savunmaktadır. Buna göre bireylerin dışarıdan ödüller ya da cezalar aracılığı ile motive edilmesi (motivasyon teorisi); eğitim öğretim faaliyetlerinde

kullanılan tüm araç gereçlerin birbirleriyle senkronizasyonunun sağlanması (işbirliği teorisi), öğretmen uygulamalarında ve karar verme süreçlerinde bilginin kullanımı (bilgilendirme teorisi) ve eğitim sisteminin kamuoyu onayını alma isteği (sembolizm) yüksek riskli sınavların temelini oluşturan teoriler olarak açıklanmaktadır (s. 215).

Yüksek riskli sınavlar, birçok noktada eğitim politikası oluşturuculara ve uygulayıcılarına avantajlar sağlamaktadır. Natriello ve Pallas (1999) bu avantajları şu şekilde açıklamaktadır.

1) Eğitim faaliyetlerini idare edenler, merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlar aracılığı ile okullara yönelik otorite tesisini sağlayabilmektedir.

2) Merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlar, otoriteler için okullar bünyesinde çalışan öğretmenlerin faaliyetlerini denetleme gücünü ortaya çıkarmaktadır.

Yüksek riskli sınavlar en az maliyet ile bir öğrencinin eğitim sürecindeki gelişimini ortaya koymayı, bu gelişimin geçmiş dönemdeki gelişimleriyle farklılık yaratıp yaratmadığını, okullarda yapılan öğrenim faaliyetleri sonucunda okulun öğrencilerin gösterdiği performanstan ne derece sorumlu olduklarını ortaya koymayı amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile modern çağda eğitim faaliyetlerine yönelik hangi tür veriye ulaşılacak isteniyorsa istensin, bu veriye ulaşım sürecinde yüksek riskli sınavların varlığı kaçınılmaz bir gerçek olarak eğitim araştırmacılarının karşısına çıkacaktır.

1.3.2. Yüksek Riskli Sınavların Tarihçesi

Yüksek riskli sınavların modern dönem eğitim faaliyetleri sürecinde ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirildiği kabul edilmekle birlikte, küresel ölçekte merkezileşmiş/yüksek riskli sınav tanımlaması yapılabilecek ilk faaliyetlerin Çin'de gerçekleştiği çıkarımına ulaşılması mümkündür. M.S 606 – 1905 yılları arasında 1,298 yıl boyunca devam eden Keju (Memuriyet) sınavının, Dünya tarihindeki ilk merkezileşmiş sınav olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Suen ve Yu, 2006). Keju sınavı üç yıllık döngüler dâhilinde imparatorluğun gereksinim duyduğu memurların belirlenmesi amacıyla yapılmış bir değerlendirme sürecidir. Bu süreç ilk olarak iki yılda bir yapılan bölgesel sınavlarla başlamaktadır. Bu sınavı başarı ile tamamlayan adaylar '*gelişen bilgin*' ya da '*büyümekte olan*

yetenek’ ünvanını kazanmakta ve askerlik, vergi, angarya hizmetler gibi vatandaşlara zorunlu tutulan bazı faaliyetlerden muaf sayılmaktadır.

Bölgesel sınavları geçen adaylar, daha sonrasında üç yılda bir yapılan eyalet sınavlarına girmekte ve sınavın başarıyla tamamlanması durumunda ‘*yükselmekte olan bilgin*’ ünvanını kazanmaktadır. Eyalet sınavlarının ardından başkent ve saray sınavları düzenlenmekte, bu sınavlarında başarı ile tamamlanması durumunda aday sarayda ya da devlet kademelerinde hizmet alma hakkı kazanmaktadır.

Çin’de uygulanan ‘*Keju*’ sistemi her ne kadar günümüzün modern sınav anlayışından uzak olsa da, yüksek riskli sınavların sahip olduğu özellikler ile belli başlı özdeşlikler sergilemektedir. Örneğin eyalet ve başkent sınavları dokuz gün boyunca ‘*gongyuans*’ adı verilen ve dış dünyadan izole bir yapılanmada gerçekleştirilmiştir. İlk kez bir sınavın içerik bakımından şeffaflık ilkesine uygun şekilde yapılması (hangi konuların çıkacağı, adayların hangi eserlerden sorumlu oldukları) Keju sistemi ile gözlemlenmiştir. Tıpkı özelliklerde olduğu gibi Keju sınavı yüksek riskli sınavlarla karşılaştığı sorunlar bakımından da belli başlı benzerlikler göstermektedir. Örneğin, Keju sınavında adayların sorumlu olduğu ‘politika makalesi yazma’ görevi adayların zaman içerisinde yayımlanmış belli başlı politika metinlerini ezberlemelerine teşvik etmiş ve dönemin Çin İmparatoru Tang Gaozong (566 – 635) tarafından Keju sınavında adaylardan ‘bir şiir ve bir manzume’ eser yazılmasını talep etmiştir. Bu tartışmalar, günümüz merkezi/yüksek riskli sınavları ile ilgili yapılan olumsuz yorumlarda ilk sıralarda bulunan ‘sınav için öğretim’ ve ‘yüksek düzey düşünme becerilerinin devre dışı kalması’ gibi kavramların da temellerinin Çin İmparatorluğu’na kadar uzandığını ortaya koymuştur.

Çin menşeli yüksek riskli sınav fikrinden esinlenerek eğitim – öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ve nitelik tespitinde bu tip sınavları aktif şekilde kullanan diğer bir Uzakdoğu ülkesi ise Japonya’dır. M.S. 8. yüzyılda Japon İmparatorluğu, bürokrasi ve devlet yönetimindeki insan ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla Çin’de uygulanan ‘Keju’ sınavı temel alınarak oluşturulmuş ‘Kokyo’ adlı bir sınavı uygulamaya başlamıştır. Japon İmparatorluğu, modern öncesi dönemde yüksek riskli sınavı regüle eden bir yönetmeliği (Taiho Kanunları) bu dönemde yayınlamış ve bu yönetmelik uyarınca sınav adaylarından belli yeterlilikleri taşıma gereksinimini deklare etmiştir. Taiho Kanunu, Kokyo sınavına girecek adayların

dönemin başkenti olan Nara şehrinde kurulmuş devlet akademisi (Jap. *daigakuryo*) ya da yaşadıkları bölgelerdeki yerel okullarda Çin klasiklerini okumalarının mecburiyet olduğunu belirtmektedir. Bu mecburiyetin temelinde, Uzakdoğu toplumlarını yaşam tarzı açısından etkileyen Konfüçyüsçü bakış açısının etkisi bulunmaktadır (Zeng, 1996).

M.Ö. 551 – M.Ö. 479 tarihleri arasında yaşadığı düşünülen ünlü Çinli filozof Konq Qiu (Konfüçyüs), eğitim faaliyetlerine yönelik bir dizi düşünce geliştirmiştir. Konfüçyüs'e göre bireyler eşit zekâ ve kapasite ile doğmadıklarından çalışmanın önemi ve içtenliği bireylerin yaşamdaki yerlerinin belirlenmesi noktasında önem arz etmektedir. Konfüçyüs, bu düşüncesini 'öğrenme yolu ile bilme' (Çince. *xüe er zhi zhi*) kavramı ile özetlemektedir (Legge, 1991). Ayrıca Konfüçyüs, bilginin öğrenen kişiden bağımsız değişmeyen bir olgu olduğunu savunmaktadır. Bu düşünce anlayışı, modern yüksek riskli sınavların fikir temelini oluşturan 'değişmeyen bilgi temelli sınav' prensibinin felsefi temelini ortaya koymaktadır. Bu anlayışa göre bireyler maruz kaldıkları bilgiyi şekillendirmemekte, bunun yerine bilgiye ulaşan birey bu bilgiyi edinebilmek adına kendini yeniden oluşturmaktadır. Aynı zamanda Konfüçyüsçü anlayışın ortaya koyduğu 'liyakat temelli meslek edindirme' ve 'çalışmalarında uzmanlaşan kişinin yetkili olması' prensipleri de, Çin ve Japon İmparatorlukları başta olmak üzere Uzakdoğu coğrafyasındaki sınav odaklılığın temelini oluşturmuştur. (Legge, 1991; Zeng, 1996).

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde ise Japonya, Amerika Birleşik Devletleri'nin Amiral Matthew Perry kaptanlığında gönderdiği askeri gemi filosunun tehdidi sonucunda yaklaşık olarak 220 yıldır devam eden dış dünyadan kendini yalıtma (Jap. *Sakoku*) politikasını terk ederek uluslararası ilişkiler oluşturmaya başlamıştır. Bu dönem hem siyasi hem de felsefi açıdan Asya coğrafyasının arayış içinde bulunduğu bir dönemdir. Konfüçyanizm ve onun getirdiği tüm prensipler ağır eleştirilere uğratılmıştır (Rozman, 1991). Japonya'nın bir tür feodal askeri diktatörlük olan Tokugawa Şogunluğu'nun yönetiminden çıkarak Tokyo'da bulunan İmparator Meiji önderliğinde giriştiği bir reform hamlesi (Meiji Restorasyonu), eğitimde kendini Konfüçyanizm'in yeniden hâkim düşünce olması ile yansıtmıştır.

1872 yılında Japonya'da başlayan reform hareketlerinin eğitim alanındaki ilk yansıması Japon Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Temel Eğitim Planı'dır (Jap.

Gakusei). 44 sayfadan oluşan bu plan, başarılı bir hayatın özünün bilgi edinimi ve yetenek gelişimi olduğunu savunmaktadır. Bu amaçla feodal dönemin bakış açısını ortaya koyabilecek tüm bilgi kaynakları reddedilerek bunların yerine öğrencilerin ilgi alanlarına uygun; toplumsal yaşamın gelişimini destekleyecek ve teknolojik gelişimi temel alan bilginin aktarımı teşvik edilmiştir (Duke, 2009. s 72 – 73). Planın en önemli kısmı ise; Japonya’da ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden üniversite düzeyine geçişte yapılacak bir sınavın (Büyük Sınav – Daishiken) tanımlanmasıdır (Masuda vd, 1961). Bu sınavın ortaya konulmasındaki temel gereksinimlerden biri, Japon İmparatorluğu’nun yayılmacı anlayışı için gerekli olan insan kaynağını karşılamak amacıyla ihtiyaç duyduğu nitelikli insan profilini ülke sınırları içindeki potansiyeli en yüksek bireylerden karşılama düşüncesidir. Yayılmacı anlayış kendini ders içeriklerinde de göstermektedir, örneğin Küresel Tarih dersinde (Japonya’da Yabancı Ülkeler Tarihi olarak adlandırılmaktadır) Dünya iki parçaya ayrılmış ve bu bölünmede Japonya merkezli bir yaklaşım güdülmüştür. Aynı zamanda sınav odaklı çalışan ‘*juko*’ ya da ‘*yobiko*’ olarak adlandırılan özel eğitim merkezlerinin ortaya çıkması da, yüksek riskli sınavların erken dönem Modern Japonya’da ortaya çıkardığı diğer bir sonuç olarak göze çarpmaktadır (Zeng, 1996).

Japonya’da yüksek riskli sınavların tarihçesini etkileyen diğer bir önemli hadise ise Amerikan işgali dönemidir. İkinci Dünya Savaşı’nın hemen ardından 1946 yılı Mart ayında Amerika Birleşik Devletleri’nin Japonya’ya gönderdiği dönemin önemli eğitimcilerinden oluşan bir eğitim misyonu heyeti, 30 günlük ziyaretin ardından 91 sayfalık broşürden oluşan bir rapor yayınlamıştır. Bu rapora göre Japon eğitim sistemi;

- 19. yüzyılda oluşturulmuş aşırı merkeziyetçi ve ayrıcalıklı bir azınlık haricinde geri kalan insan yığını için tek tipçi bir eğitim sunmakta,
- eğitim sistemi öğretmenler için mesleki özgürlük deneyimi yaşamak adına fırsatları azaltmakta, ultra milliyetçilik eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturmakta,
- yaratıcı düşünmeyi ve deneyim fırsatını engellemekte; bürokrasinin manipülasyonlarıyla bireyleri ultra nasyonalist anlayışın istediği insan profiline dönüştürmektedir (U.S. Education Mission to Japan, 1946. s. 7 – 8).

Amerikan Eğitim Misyonu, bu gerekçelerle sınav sisteminin değişimi fikrini ortaya atmıştır. 1947 yılında Japon Eğitim Bakanlığı'nı idare etmekten sorumlu Birleşik Devletler İşgal Kuvvetleri'ne bağlı Sivil Bilgilendirme ve Eğitim Servisi (CIES), Japon Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir sınav komisyonun kurulması kararını almıştır (Masuda vd., 1961).

'Zekâ Testi (I.Q.) Sınavı Sorularını Belirleme Komisyonu' adıyla göreve başlayan bu komisyon, temel amaç olarak 'Amerikan eleme metotları ve modern psikoloji ile demokratik prensipleri bir araya getirmek' gerektiğini belirtmiştir. 1947 yılında komisyon tarafından oluşturulan sınav ilk kez uygulanmaya başlanmış ve bu sınav aynı yıl 'Scholastic Adaptability Test' (*Okula Uygunluk Testi*) adıyla anılmaya başlanmıştır. Bu sınav, Amerikan işgalinin sonuna değin uygulanmış ve 1955 yılında işgalin sona erışı ile birlikte uygulanmasından vazgeçilmiştir. Bu kararın alınmasında, Amerikan menşeli sınav sisteminin Japon kültürüne uyumsuzluğu, geçerlilik problemleri, sınavın yarattığı ağır iş yükü ve Japonya'da bulunan okul ya da üniversitelerin sınavın kaldırılmasına yönelik ağır baskıları önemli paya sahiptir (Zeng, 1996).

1963 yılında kurulan ve kar amacı gütmeyen Yetenek Gelişimi Enstitüsü, eğitim kurumlarına giriş için kullanılabilecek üç tip sınav önermiştir: okula yatkınlık amaçlı test, mesleki yatkınlık amaçlı test ve başarı testi. Birçok üniversite İkinci Dünya Savaşı'ndan önce kullanılan sınav sistemini tercih etmiş ve Amerika Birleşik Devletleri'nin ortaya koyduğu sınav reformu fikri 1961 – 1966 yılları arasında ABD'nin Tokyo Büyükelçiliği görevini üstlenen Edwin Reischauer'e göre '*geçici bir karmaşadan*' başka hiçbir şey yaratmamıştır (Reischauer, 1983; Zeng, 1996).

1971 yılında toplanan Ulusal Üniversite Birliği, üniversiteye girişte kullanılacak yüksek riskli bir sınavın gerekliliğini ortaya koymuş ve bu sınavın uygulanabilirliği ile ilgili üniversitelerden oluşan bir komisyonun oluşturulmasına karar vermiştir. 1974 yılında Japon Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile birlikte JFSAT, (Joint First – Stage Achievement Test/ Ortak İlk Seviye Geçiş Sınavı) 3000 öğrencinin katılımı ile ilk kez uygulanmaya başlamıştır. Sınav, 1979 yılında Japonya'daki tüm üniversitelerde hayata geçirilmiştir. Ancak, bu sınavda amacı olan 'sınav cehennemini (Jap. *shiken jigoku*) ortadan kaldırma' fikrini gerçekleştirmekten çok rekabetin düzeyini arttırması sebebiyle ciddi eleştirilere maruz kalmıştır (Zeng, 1996).

1983 seçimleri öncesi dönemin Japonya Başbakanı ve Liberal Demokrat Parti Genel Başkanı Yasuhiro Nakasone, eğitim alanındaki vaatlerinden biri olarak ‘Ortak İlk Seviye Geçiş Sınavı’nın kaldırılması olduğunu belirtmiştir. 1983 seçimlerinden galip çıkan Nakasone, ertesi yıl istişare işlevi gören Eğitim Amaçlı Konseyi (Jap. *Rinkyoshin*) oluşturma kararı almıştır. Bu konsey, Ortak İlk Seviye Geçiş Sınavı’nın yerini alacak olan sınavı 1989 yılında belirlemiş ve ‘Üniversiteye Giriş için Ulusal Merkezi Sınav’ (İng. *The National Central Test for University Entrance* / Jap. *Daigaku nyushi senta shiken*) adıyla ilk kez 1990 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Zeng, 1996).

Avrupa ve Amerika incelendiğinde ise, yüksek riskli sınavların kökenlerinin standardize edilmiş sınavlar ve IQ (bilişsel zekâ) testleri olduğu ortaya konulmaktadır. (Huddleston ve Rockwell, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 19. yüzyılın ortasına değin standardize edilmiş bir sınavın varlığı gözlemlenmemiştir (Huddleston ve Rockwell, 2015). 20. yüzyıla dek ise Amerika’daki okullarda yapılan değerlendirme süreci sadece konuşma yolunu (İng. *oral - based assessment*) içermektedir (Giordano, 2005). 1845 yılında Horace Mann tarafından Amerika’da her okulda uygulanabilecek bir sınav olarak yazılı sınavlar için bir tür kullanım rehberi oluşturulmuştur (Rothman, 1995).

Fransa’da ise 1905 yılında psikologlar Alfred Binet ve Theodore Simon tarihin ilk IQ testini 30 maddeden oluşan bir ölçek şeklinde ortaya çıkarmıştır. 1914 yılında psikolog Henry Goddard, Elmund Huey ve Lewis France, İngiltere’de öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan bir tür yüksek riskli sınav olan ‘the Stanford – Binet’ testinin Amerikan kültürüne uygun halini ortaya koymuş ve bu sınavın adapte edilmiş halini yayınlamıştır (Resnick, 1982). İngiltere’de yüksek riskli sınav olarak nitelenebilecek ilk sınav ise 1880’lerde kurulan Yerel Sınavlar Birliği tarafından kabul edilen sınavlardır. (Coniam ve Falvey, 2002).

Yüksek riskli sınavlar konusunda Amerika Birleşik Devletleri, günümüzdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini genel anlamda etkilediği gibi bu alanında evrensel açıdan geliştirilmesi noktasında etkileyici bir güç olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple Amerika Birleşik Devletleri’nin yüksek riskli sınavlar konusundaki tecrübeleri, bu konu başlığı altında bahsedilmeden geçilemeyecek kadar önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleşmiş merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların tarihsel gelişimi iki ana safhaya ayrılmaktadır. Bu safhalardan ilkinin 2001 yılında yayımlanan No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak Yasası) öncesi ortaya konan merkezileşmiş/yüksek riskli sınav faaliyetleri oluşturmaktadır.

1957 yılında Sovyetler Birliği tarafından uzaya ilk insanın gönderilmesi ile başlayan ve kamuoyunca 'yıldız savaşları' adlandırması yapılan rekabet süreci, Birleşik Devletler'de eğitime yönelik ilk sorgulamaların yapılmasına sebep olmuştur (Leistyna, 2007). Bu sorgulamaların ardından 1966 yılında yayınlanan Coleman Raporu ise *'ulusal bir politika olarak sürdürülen kaynakların öğrenci başarısı temelinde yönlendirilmesi stratejisinden vazgeçilerek bireysel performansların değerlendirilmesine dayanan süreç stratejisinin takip edilmesini'* savunmuştur (Leistyna, 2007. s. 61).

1983 yılında ABD Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu tarafından yayımlanan A Nation at Risk (Risk Altındaki Ulus) raporu, Birleşik Devletler'de sürdürülen eğitim faaliyetlerinin; geçmişte ticari, sınai, bilim ve teknolojik yenilenme alanlarında hiçbir ulus tarafından geçilemeyen Amerikan halkının risk altında bulunduğunu iddia etmektedir (NCEE, 1983. s. 3). Rapor, eğer eğitimde gerekli reformlar yapılmazsa Birleşik Devletlerin küresel ölçekte rekabetin gerisinde kalacağını savunmaktadır.

Risk Altındaki Ulus Raporu, eğitimde hesap verebilirlik politikaları bakımından iki önemli fikri ortaya atmıştır: Yüksek düzey eğitim ve yüksek beklentiler (NCEE, 1983). Yüksek beklentiler (İng. *high expectations*) kavramının eğitim çevrelerinde yaygınlaşması, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yerini ciddi ödüller ya da müeyyidelerle sonuçlanan değerlendirme faaliyetlerinin kullanımı ve yaygınlaşması mecburiyetini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca eğitimde eşitliğin sağlanması fikri, ölçme - değerlendirme alanında da eşitlik gereksinimini ortaya çıkarmış ve bu beklentiler merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların ortaya çıkışındaki felsefi altyapıyı oluşturmuştur.

ABD'de merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların ilk kez uygulandığı yer New York eyaletidir. 1878 yılında öğrencilerin liseden mezun olup olamayacaklarını

belirleyen Regent's Exam (Naipiler – Temsilciler Sınavı) merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Bishop, 1998). 1974 yılına gelindiğinde, New York eyaleti ülke genelinde lise mezuniyeti için belli başlı kıstaslar ortaya koyan nadir eyaletlerden biri olarak hesap verebilirlik faaliyetlerinde öncü konumda bulunmaktadır. 1982 yılında New York eyaleti uzun süredir devam eden iki başlı mezuniyet sürecini [*Regent's Exam – Regents Competency Exam (Temsilciler Sınavı – Temsilciler Yeterlilik Sınavı)*] tek potada eritmek amacı ile Regents Action Plan (Temsilciler Aksiyon Planı) adlı bir planı uygulamaya koymuştur. Ayrıca New York eyaleti tarafından, bu iki sınavın yanı sıra American College Testing (Amerikan Üniversite Sınavı) ve Scholastic Aptitude Test (Okul Yetenek Sınavı) adlı iki sınavı da üniversiteye girişte yeterli sayılmıştır (Carnoy vd., 2004).

NCLB Kanunu öncesi merkezileşmiş/yüksek riskli sınavları eğitim politikalarına etkin şekilde entegre eden diğer bir eyalet ise Texas'tır. Texas, 1990lara değin eğitim faaliyetlerinde etnik farklılıkların eğitim için verilen maddi kaynakların dağıtımında belirleyici olduğu bir eyalet konumundadır. 1984 yılında çıkarılan Equal Opportunities Acts (Eşit Fırsatlar Kanunu) ile Teksas Eğitim Ajansı (İng. *Texas Education Agency*)'nin kuruluşu ve Azami Beceriler Sınavı (TEAMS) adlı bir değerlendirme sürecinin 3, 5, 7 ve 9. sınıf öğrencilere uygulanma kararının alınması; Amerikan eğitim sistemindeki ilk yüksek riskli sınav uygulamalarından biri olarak ortaya çıkmaktadır (Carnoy vd. 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde merkezileşmiş/yüksek riskli sınav faaliyetlerinin tarihsel gelişimindeki ikinci safhayı 2001 yılında kabul edilen No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak) ve daha sonrasındaki değerlendirme faaliyetleri oluşturmuştur. Kanunun 1/1111 numaralı bölümünde federal hükümetin eyaletleri zorunlu olarak uygulamaya memur ettiği temel görevler belirtilmiştir. Buna göre eyaletler aşağıdaki görevleri gerçekleştirmekle yükümlüdür.

1. Her eyalet matematik, okuma/dil becerisi ve fen bilimlerini kapsayan yıllık ve yüksek nitelikli akademik ölçme faaliyetlerini gerçekleştirmek zorundadır.
2. Her eyalet, sorumlusu olduğu tüm öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek amacıyla aynı akademik ölçme araçlarını kullanmakla yükümlüdür.
3. Ölçme araçları akademik başarı standartları ile uyumlu olmak zorundadır.

4. 3. sınıftan 8. sınıfa değin öğrenciler sınanmalıdır.

5. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, yüksek düzeyde düşünme becerileri ve anlayışlarını değerlendirecek araçları da içermek zorundadır (US Department of Education, 2005, s. 5–6).

2015 yılında dönemin başkanı Barrack Hussein Obama tarafından imzalanarak yürürlüğe giren The Every Student Succeeds Act (Her Çocuk Başarılıdır Kanunu) ise, NCLB Kanununun ortaya koyduğu temel ilkeleri koruyan bir kanun olmakla birlikte merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlara yönelik bazı yeni hükümleri de eyaletlerin uyması gereken ilkeler olarak ortaya koymaktadır. Bu kanuna göre;

- değerlendirme süreçlerinde kullanılacak ölçme araçlarının kamuya ait tüm ilk ve orta düzeydeki eğitim kurumlarında aynı olması,
- okulların kullanacağı ölçme araçlarının eyaletin akademik kıstaslarına uyumlu olması,
- değerlendirme süreçlerinde kullanılacak ölçme araçlarının ulusal ölçekte tanınmış profesyonel ve teknik ölçme standartlarına uygun olması,
- değerlendirme süreçlerinin 3. sınıftan 12. sınıfa değin sürdürülmesi,
- bir eğitim yılı içinde fen bilimleri alanındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin 3 – 5, 6 – 9 ve 10 – 12. sınıflar şeklinde 3 kısma ayrılmış öğrenci grubuna en az 1 kez yapılarak; öğrencilerin yıl içi ve yıllar arasındaki gelişiminin güncel olarak takip edilmesi,
- yüksek düzeyde düşünme becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılacak ölçme – değerlendirme faaliyetlerinde portfolyo, proje ya da genişletilmiş performans görevleri vb. araçların kullanımı kanunun öngördüğü yeni hükümler olarak ortaya konulmuştur (U.S. Government Publishing Office, 2015; akt. Kelly, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti’nde yüksek riskli sınavlar ya da yerli literatürde kullanılan adıyla merkezi sınavlar, ilk kez 1955 yılında düzenlenen ‘Ulusal Liselerden Mezuniyet ve Üniversiteye Giriş Sınavı’ ile Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir (Özgüven, 1972). Ayrıca bu dönemde sınavların objektifliğinin de arttırılması amacıyla, yazılı ya da sözlü yapılması usulünün yerini çoktan seçmeli sorulara dayanan bir sınava geçilmesi düşüncesi almıştır. 1962 yılında Türkiye’de var olan üniversitelerin niteliklerini arttırmak ve bu üniversiteler arasında koordinasyonu

sağlamak amacıyla kurulan Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı tarafından 5 Şubat 1964 tarih ve 11625 numaralı sayı ile Resmi Gazete’de yayımlanan ‘Üniversitelere Kayıt ve Giriş İmtihanı Yönetmeliği’ aracılığı ile ortaöğretim branşından ayrı bir üniversiteye giriş sınavının yasal zeminini oluşturulmuştur (Resmi Gazete, 1964). Bu kurum tarafından düzenlenen ‘Üniversitelerarası Kayıt ve Giriş İmtihanı’, altı üniversiteye (Ankara, İstanbul, Ege, Atatürk, Karadeniz Teknik ve Ankara Ekonomi ve Ticaret Bilimleri Üniversitesi) alınacak öğrencileri belirlemek amacıyla ilk kez 1964 yılında yapılmıştır. Daha sonrasında ismi geçen sınav Hacettepe, İstanbul Teknik ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmeyi amaçlayan öğrencilerinde seçilmesi amacıyla uygulanmıştır (Alaca ve Şanal, 2022).

21 – 22 Eylül 1973’te toplanan Üniversitelerarası Kurul, yaklaşık 10 yıldır devam eden üniversite sınav sistemindeki eksiklikleri düzeltmek amacıyla bir sınav hazırlama merkezinin gerekli olduğu kararını vermiş ve 19 Kasım 1974 tarih ve 15067 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ‘Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Yönetmeliği’ ile bahsi geçen merkez kurulmuştur (Resmi Gazete, 1974). Aynı yıl, Hacettepe Üniversitesi’nin koordinasyonunda sabah ve öğleden sonra şeklinde olmak üzere iki seansta yapılan ve Türkiye dâhil olmak üzere beş ülkede gerçekleştirilen ‘Üniversitelerarası Seçme Sınavı’ günümüzde yapılan üniversite sınavlarının formatında hazırlanan ilk sınav olarak belirtilmektedir (Alaca ve Şanal, 2022).

1981 yılında Türkiye’de yükseköğrenime yönelik tüm iş ve işlemler 4 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile resmen kurulan Yükseköğretim Kurulu’na bağlanmıştır. Aynı kanunun 10. maddesi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin görev ve sorumluluklarını tanımlamaktadır (Resmi Gazete, 1981). 1983 yılında yükseköğrenime giriş için uygulanan sınav sistemi üzerinde yeni bir düzenleme yapılmış ve iki aşamadan oluşan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) uygulanmaya başlanmıştır.. 1999 yılında iki aşamalı yükseköğrenime geçiş sistemi tek sınavdan oluşan bir sınav sistemine dönüştürülmüştür. 11 yıl boyunca devam ettirilen bu sistem yerini 2010 yılında başlatılan Yükseköğretime Giriş Sınavı ve Lisans Yerleştirme Sınavı adıyla iki aşamada uygulanan ‘Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi’ isimli sınav sistemine bırakmıştır. 2018 yılında yapılan son değişiklik ile uygulanan sistemin adı Yükseköğretim Kurumları Sınavı olarak değiştirilmiştir. Bu sistem bünyesinde adaylar

Temel Yeterlilik Testi ve Alan Yeterlilik Testi olarak belirlenen iki aşamalı bir sınava tabii tutulmakta ve bu sınavlar sonucunda üniversiteye geçiş hakkı kazanmaktadır (Alaca ve Şanal, 2022).

1.3.3. Yüksek Riskli Sınavlara Bakış Açıları

Yüksek riskli sınavlara yönelik yapılan araştırmalardan oluşan literatür incelendiğinde, yüksek riskli sınavlara yönelik iki bakış açısının olduğu gözlemlenmektedir. Bu bakış açılarının ilki merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların varlığını ve uygulanmasını desteklemektedir. Bu anlayışa göre öğretmen ve öğrenciler, yüksek riskli sınavlara öğrenilecek ve öğretilecek bilginin belirlenmesi noktasında ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler, merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlar aracılığı ile ders çalışmaya teşvik edilebilmekte ve sınav performansları bu sayede geliştirilebilmektedir. Ayrıca merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlar aracılığı ile öğrenciler iyi sonuçlar ortaya çıktığında başarı hissini edinmekte; kötü sonuçlar aldıklarında ise çalışma motivasyonlarının artması noktasında bu sınavlar aracılığı ile teşvik edilmektedir (Amrein ve Berliner, 2002, s. 5).

Yüksek riskli sınavlar, varlığını ve uygulamalarını destekleyenler tarafından okullarda öğretim faaliyetlerinin kaynağı olan müfredatın nitelik ve nicelik bakımından değerlendirmesi için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu tür sınavlar aracılığı ile tüm öğrenciler bilgi düzeylerini göstermek amacıyla eşit fırsat yakalamakta ve (güdüleyici, duygusal, dilsel ve sosyal faktörlerin etkisi olmak ile birlikte) her bir öğrencinin performansının değerlendirilmesi noktasında bireysel olarak gözlemlenme imkânı sağlanmaktadır (Amrein ve Berliner, 2002, s. 5).

Yüksek riskli sınavların lehinde görüş bildiren bakış açısı ayrıca, bu sınavların uygulanmasının öğretmenler için öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi; okul yönetimleri için öğrenci öğreniminin gelişimi noktasında öğretmenlerin profesyonel becerilerinin arttırılması amacıyla gerekli faaliyetlerin teşviki ve aileler adına çocuklarının performansını izleyebilmesi noktasında destek sağlayan bir faktör olduğunu iddia etmektedir. Cordogan (2015) öğrenci, öğretmen, okul ve aile için yüksek riskli sınavların bir öz değerlendirme (self – evaluation) fırsatı sağladığını savunmaktadır.

Yüksek riskli sınavlara yönelik ikinci bakış açısı ise, bu sınavların eğitim ve öğretim süreçlerine faydadan çok zarar getirdiği şeklindedir. Soule ve Warrick (2015) öğretim ve öğrenim faaliyetlerinin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda; gerçek yaşamda karşılaşılabilecek muhtemel sorunların çözümünde kullanılabilecek becerilerin aktarımı amacıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Gelgelelim, eğitim kurumları bu anlayışa göre okur - yazarlık ve aritmetik becerileri öğrenciye aktarmakta ancak bunu nasıl gerçek yaşamda kullanacakları noktasında öğrenim görmekte olan bireye gerekli beceriyi kazandıramamaktadır (Conley, 2015). Yüksek riskli sınavların bu perspektiften hareketle öğrencilerin yaşamlarında kullanacakları pratik yaşam becerilerini teşvikten uzak oldukları varsayılmaktadır (Jensen vd., 2014).

Yüksek riskli sınavların verimli sınıf ortamının oluşumunu engelleyen birçok olumsuz faktörün kaynağı olduğu iddia edilmektedir. Sınav odaklılık sebebiyle ortaya çıktığı düşünülen anksiyete, stres, sınıf faaliyetlerine zayıf katılım bunlardan bazılarıdır. Ayrıca karar verme sürecinde tek veri kaynağı olarak merkezileşmiş/yüksek riskli sınavların ele alınması ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin devre dışı bırakılması; gelişim düzeylerinin sınırlarının önceden belirlenmesi ile öğrencilerin en üst düzey kapasitelerine ulaşmalarının engellenişi de bu tipteki sınavların olumsuz etkileri olarak sıralanmaktadır (Cordogan, 2015).

Wisdom (2018) New Jersey eyaletinde lise düzeyinde hizmet vermekte olan 93 öğretmen ile yaptığı nitel çalışmada, öğretmenlerin yüksek riskli sınavlar sebebiyle öğrencilerde özgüven kaybı gözlemledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bahsedilen bu özgüven kaybının öğrencilerde yarattığı psikolojik tahribatın yanı sıra fiziksel olarakta yansımalarının da gözlemlendiği (mide bulantısı, baş ağrısı, mide ağrısı, cilt kızarıklığı vb.) de belirtilmektedir. Kuzey Amerika’da yaklaşık olarak 10 milyon çocuğun sınav stresinden etkilendikleri tahmin edilmektedir (von der Embse ve Witmer, 2014).

Koretz (2008)’e göre ise yüksek riskli sınavlar öğrencilerin kendilerine aktarılan bilgiyi edinip edinmedikleri noktasında ayırt etme gücüne sahiptir, ancak bu sınavlar tek başına yeterli kabul edilemez konumdadır. Yaşam boyunca bireylerin faydalanacakları birçok becerinin ölçülmesi hayli güçtür (Ör. Öğrenmeye ilgi, öğrenilen bilgiyi uygulama gücü) ve bu sebeple merkezileşmiş/yüksek riskli sınavlar

eğitim ve ğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde tek ölçüt kabul edilmemesi gerektiği savunulmaktadır.

Kısaca yüksek riskli sınavlara yönelik negatif bakış açısı; sınıf ve okul bağlamında, eğitim faaliyetlerine bakış açısı olarak farklı kabul edilen felsefi temellerden ortaya çıkmaktadır. Felsefi temellerden kök alan bu negatif bakış açısı, okul bağlamındaki uygulamalarda gözlemlenen olumsuz özelliklerden ya da yaşanan sorunları bir tür direnek merkezi olarak belirleyerek yüksek riskli sınavların eğitim faaliyetlerine zarar verme kapasitesinin faydalılık düzeyinden daha güçlü olduğunu savunmaktadır.



2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada tercih edilen araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, izlenen işlem yoluna ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada ortaöğretim düzeyinde eğitim hizmeti vermekte olan devlet okullarında görev alan Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik öğretmenlerinin eğitim faaliyetlerindeki örgütsel güven, hesap verebilirlik ve yüksek riskli sınav uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven ve hesap verebilirlik algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi amaçlandığından çalışmada fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerinden ortaya çıkan ve bireylere özgü anlamları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Keen, 1975). Fenomenolojik desende araştırılan kavramlar ya da araştırılan kavramlarla bağlantılı bireyler üzerinde deneyler yapılmaktan çok ilgi konusu olan kavram ya da bireyler bulundukları durum çerçevesinde incelenmektedir (Colaizzi, 1978; akt. Knaack, 1984. s. 108). Fenomenolojik desen, araştırmacılara bireylerin çevre ile etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan anlamların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Farrow vd., 2020. s. 67).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 – 2025 Eğitim – Öğretim Yılı itibariyle Rize ili Merkez ilçesinde ortaöğretim düzeyinde beş farklı türdeki devlet okullarında (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam – Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) görev yapmakta olan ve 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılında da aynı kurumda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise nitel araştırmalarda kullanılan bir örneklem belirleme metodu olan ölçüt örnekleme araştırma hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, herhangi bir araştırmada araştırma konusunun gerekli olarak ortaya koyduğu niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan örnekleme yapılmasına dayanan bir örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın amacı ile bağlantılı olarak çalışma grubundaki

kurumlarda görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik branşı öğretmenlerinin, araştırmanın gerektirdiği niteliklere uygun olduğu kabul edilmiştir. Bu seçimdeki amaç, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik derslerinde hayata geçirilen ‘Ülke Geneli Merkezi Sınavlar’ uygulamasına birinci dereceden muhatap olan ilgili branş öğretmenlerinin bu uygulama aracılığı ile oluşan örgütsel güven ve hesap verebilirlik algılarının ortaya çıkarılması ve yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesidir.

Bu doğrultuda ölçüt örneklemesinin sağlanabilmesi amacıyla Rize ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan ve çalışma grubu oluşturulurken belirtilen şartlara uyan 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma için ortaya konulan öncüller ve doğası gereğince nitel araştırmalar, araştırma konusunda gerekli bulgulara ulaşmak amacıyla evreni temsil ettiği varsayılan çok geniş ve büyük bir örneklem oluşturma gereksinimi duymamaktadır. Czarniawska (2014), araştırmada kullanılan teknikten (görüşme, gözlem, belge toplama ve inceleme vb.) gelen bulguların birbirini tekrar etmesi durumunda araştırmacının veri doygunluğuna (İng. *Data saturation*) ulaştığını ve artık veri toplama gereksiniminin kalmadığını belirtmektedir (s. 146). Araştırmada, 10. öğretmen ile yapılan görüşme sonrası bulguların araştırmaya dâhil edilen katılımcılar bazında benzerlik göstermeye başladığı gözlemlenerek veri toplama işi sonlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken		n	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	5	%50
	Erkek	5	%50
Kurum Türü	Meslek Lisesi	2	%20
	Fen Lisesi	2	%20
	Anadolu Lisesi	2	%20
	Sosyal Bilimler Lisesi	2	%20
	İmam – Hatip Lisesi	2	%20
İstihdam Şekli	Sözleşmeli	1	%10
	Kadrolu	9	%90
Branş	Matematik	5	%50
	Edebiyat	5	%50
Hizmet Yılı	1 – 10 Yıl	1	%10
	10 – 20 Yıl	9	%90
Eğitim Düzeyi	Lisans	8	%80
	Yüksek Lisans	2	%20

Araştırmaya konu olan katılımcılar Tablo 1'e göre incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın öğretmen sayısı (%50) ile erkek öğretmen sayısının (%50) denklik gösterdiği görülmektedir. Araştırma sürecinde görüşleri ele alınan öğretmenlerin çalıştıkları kurum temelinde incelendiğinde farklı türdeki eğitim kurumlarından eşit sayıda öğretmenin araştırmaya dâhil edildiği, öğretmenlerin 2'sinin (%20) Fen Lisesi, 2'sinin (%20) Meslek Lisesi, 2'sinin (%20) Anadolu Lisesi, 2'sinin Sosyal Bilimler Lisesi'nde ve 2'sinin de İmam – Hatip Lisesi'nde görev yaptığı görülmektedir. İstihdam şekli değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenler incelendiğinde ise 9'u (%90) kadrolu, 1'i (%10) sözleşmeli öğretmen olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan 10 öğretmen iki branşa dağılmış durumdadır. Branş değişkeni bazında 5'i (%50) matematik, 5'i ise (%50) Türk Dili ve Edebiyatı alanında öğretmenlik görevini sürdürmektedir. Hizmet süresi bakımından araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin 9'u (%90) mesleki

yaşamlarının 10 ila 20 yılları arasındaki bir döneminde bulunmakta iken, 1 öğretmen (%10) meslekte henüz ilk 10 yıllık zaman zarfı içerisinde görevini icra etmektedir. Eğitim düzeyi bakımından ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'inin (%80) lisans, 2'sinin (%20) ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin, çalışmaya konu edinilen kavramlar hakkında çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlandığından görüşme yöntemi aracılığı ile toplanması uygun bulunmuştur. Jamshed (2014), görüşme yönteminin nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntem olduğunu belirtmektedir. Görüşme yöntemi aracılığı ile araştırmalarda incelenen uygulamalar ya da standartlar sadece kaydedilmemekte aynı zamanda içselleştirilmekte, sorgulanmakta ve güçlendirilmektedir (Oakley, 1988).

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme yönteminde genellikle üç farklı türde görüşme türünün kullanıldığı belirtilmektedir. Bunlar sırasıyla yapılandırılmamış, yarı – yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşme olarak adlandırılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem bireysel hem de grupça yapılan görüşmelerde kullanılabilmesi, katılımcılara açık uçlu sorulara konu başlığından ayrılmadan cevap verebilme hakkı sağlaması ve araştırmacılara, katılımcıların görüşme sürecinde sorulması planlanan ancak görüşme türünün sağladığı avantaj sebebiyle daha önceden cevaplanmış soruları tekrardan sormama imkânı sağlamaktadır (Türnüklü, 2000; Jamshed, 2014). Sayılan bu avantajlar doğrultusunda araştırmacı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği daha kolay uygulanabilir bir görüşme tekniği olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada da çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırma kavramlarına yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu incelemeler sonucu araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma öncesinde 8 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinin incelemeleri ve bu incelemeler sonucu ortaya koydukları öneriler ışığında görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmada kullanılan “Görüşme Formu” na ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, kurum türü, branş bilgileri yanında aşağıdaki sorular yer almaktadır.

1. Hesap verebilirlik kavramını;
 - a) bir cümle ile tanımlayabilir misiniz?
 - b) bu tanımın eğitimdeki uygulamalarla nasıl ilişkili olduğunu düşündüğünüzü kısaca açıklayabilir misiniz?
2. Türkiye'de hesap verebilirlik uygulamalarının;
 - a) alt boyutlarından en güçlü olduğu boyut (bürokratik, performans temelli, politik, maddi, yasal) sizce hangisidir?
 - b) bu en güçlü boyutun eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Kurumunuzun eğitim paydaşlarına, kamuya ve çalışanlara yönelik hesap verebilirlik niteliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - a) Bu niteliğin artırılması için ne tür önlemler alınabilir?
4. Profesyonel yaşamınızdaki güven süreçlerinin oluşumunda belirleyici olan faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a) Bu faktörlerin güven ilişkilerini nasıl etkilediğini açıklayabilir misiniz?
5. Profesyonel yaşamda örgütsel güveni nasıl tanımlıyorsunuz?
 - a) Örgütsel güvenin sağlanmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğunu düşündüğünüz stratejiler neler olabilir?
6. 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle uygulamaya konulan yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) Bu sınavların eğitim sürecine ve öğrenci başarısına yönelik olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir?
7. Gelecekte yüksek riskli sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulmanın eğitim kurumuna yönelik örgütsel güven algınızı nasıl etkileyeceğini düşünümüyorsunuz?
8. Gelecekte Türkiye’de okul içinde düzenlenen tüm sınavların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılması ve sizin sınav oluşturma sürecinden çıkarılmanız durumunda düşünceleriniz nelerdir?

- a) Bu değişikliğin eğitim süreci ve öğretmen rolü üzerindeki potansiyel olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir?

2.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla uygulanması gerekli veri toplama aracı olan görüşme formu (Ek-1) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun onayına sunulmuş ve ilgili kurultan veri toplama aracının uygulanabilirliği hükmünün verildiği etik kurul belgesi alınmıştır. Ardından, araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına ait ortaöğretim kurumlarında yapılması sebebiyle ‘<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/>’ adresi üzerinden Araştırma Uygulama İzni başvurusu yapılmış ve araştırmanın uygunluğuna dair belge alınmıştır (Ek - 2). Gereklili izinlerin tamamlanmasının ardından Rize ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı (devlet okulları) ortaöğretim düzeyinde görev yapmakta olan ve araştırmanın amaçları doğrultusunda uygunluğu tespit edilen öğretmenlere e-posta, WhatsApp ya da telefon aracılığı ile görüşme yapma daveti gönderilmiştir. Görüşme yapmayı kabul eden öğretmen sayısı 10 oluncaya değin görüşme yapma daveti gönderilmiştir. Yüz yüze görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle çalıştıkları kurumda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında öğretmenlere veri toplama aracına verecekleri cevapların ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınabileceği ya da yazılı şekilde kaydedilebileceği tebliğ edilmiştir. Ayrıca, ses kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilecek sesli kayıtların araştırma amaçları dışında kullanılmayacağı ve üçüncü kişiler ile paylaşılmayıp araştırmanın resmen kabul edilmesinin ardından imha edileceği bildirilmiştir. Görüşme sonrasında ses kaydı usulüyle toplanan veriler bilgisayar ortamında transkripte edilmesinin ardından, yazılı bir şekilde toplanan veriler ise görüşülen katılımcılara okunarak teyit edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında öğretmenlerin örgütsel güven ve hesap verebilirlik algıları yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmiştir. Verilerin çözömlenmesi esnasında ise betimsel ve içerik analizlerinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde temel amaç, nitel veri toplulukları üzerinde ayrıntılı bir sınıflama ya da ayrıştırmaya gerek duyulmayan verilerin işlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Arslan, 2024. s. 61).

Milas, Haberman ve Saldana (2014), betimsel analizlerin detaylı bilgilerden çok demografik özellikler, mesleki deneyim süresi, çalışılan branş vb. gibi detaylı sınıflama gereksinimi duyulmayan verilerin analizinde betimsel analiz kullanıldığını bildirmektedir. İçerik analizi ise, görünen ya da ilk bakışta anlaşılan verilerden çok kolayca görünmeyen örtülü öğeleri elde etmeyi amaçlayan analiz türüdür (Metin ve Ünal, 2022). Yıldırım ve Şimşek (2018), bu analiz sonucunda varılması amaçlanan nihai noktanın veriler üzerinden kod, kategori ve temalara ulaşmak olduğunu belirtmektedir.

Bu amaçla ilk olarak çalışmaya dâhil edilen her bir öğretmene görev yaptıkları branşları olan Edebiyat ya da Matematik alanlarını sembolize eden bir kod (MÖ1, EÖ1, ..., MÖ5) aracılığı ile takma adlandırma yapılmış ve her bir katılımcının aynı soru ya da alt sorulara verdikleri cevapların tamamı, ilgili soru ya da alt sorunun altında sıralanmıştır. Ardından, katılımcılardan toplanan veriler incelenerek benzer ifadeler kodlara, benzer kodlar kategorilere ve birbirleriyle ilişkili olan kategoriler ise çalışmanın gereksinimleri doğrultusunda temalar altında bir araya getirilmiştir. Son aşamada katılımcı frekansları ve yüzdeleri elde edilen kodlar, kategoriler ve temalarla birlikte tablolaştırılmıştır. Veriler, oluşturulan tablolar üzerinden okuyucuya sunulmuş ve açıklamalar aracılığı ile detaylandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından açıklandığı üzere, açıklamaları destekleyen görüşmeler, hiç değiştirilmeden alıntılanmış ve bulgular kısmında sunulmuştur.

2.6. Güvenirlilik ve Geçerlilik

Nicel veri toplama araçları aracılığıyla düzenlenen araştırmalarda numerik veriler üzerinden yapılan değerlendirmeler aracılığıyla araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği değerlendirilmektedir. Nitel araştırmalarda ise güvenilirlik ve geçerlilik kavramları farklı adlandırmalar ile tanımlanmaktadır (Creswell, 2013. s. 245). Bu iki kavramın muadili olarak nitel araştırmalarda kullanılan bazı kavramlar ise dâhili/harici geçerlilik ve objektiflik (LeCompte ve Goetze, 1982); kanıtlanabilirlik, bağlanabilirlik, transfer edilebilirlik (Lincoln ve Guba, 1985); yapısal destekleme, uzlaşma temelli yeterlilik, referans yeterliliği, ironik yeterlilik (Einser, 1991); paralojik yeterlilik, rhizomatik (doğrusal olmayan ağ) yeterlilik, çekici yeterlilik (Lather, 1993) ve etik ve dikkate alınması gereken geçerlilik (Angen, 2000)

şeklinde. Creswell (2013) nitel araştırmalarda geçerliliği araştırmacılar ve katılımcılar tarafından en iyi şekilde tanımlanan haliyle bulguların istenen hedefe ulaşma deneyimi şeklinde tanımlamaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerliliği arttırmak amacıyla uzun süreli gözlem, araştırmacılar haricinde araştırma sürecine üçüncü bir kişinin (araştırma alanı bakımından uzman olması beklenmektedir) dâhil olması ve değerlendirme yapması, araştırmacının ön yargılarından bağımsız şekilde araştırmayı sürdürmesi gibi yöntemlerin kullanılabileceği belirtilmektedir (Creswell, 2013. s. 252 – 253). Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak amacı ile ise çeşitli yollar önerilmektedir (Silverman, 2005). Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sağlıklı şekilde ses kaydı alan bir cihaz aracılığı kaydedilmesi ve bu kayıtlara yazılı hale dökülmesi ve bu yazılı hale getirilme sürecinin bilgisayar aracılığı ile yapılması bu yollardan birkaçı olarak belirtilmektedir (Creswell, 2013. s. 253). Bu sebeple, araştırmada ses kayıt cihazının kullanımı ve bu ses kayıt cihazı aracılığı ile alınan bilgiler, bilgisayar aracılığı ile transkripte edilmiş ve bu uygulama ile araştırmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), veri toplama araçları aracılığıyla toplanan nitel verilerin herhangi bir kod, kategori ya da tema değişimine maruz kalmaksızın; katılımcıların görüşlerinde herhangi bir tahrifat yapılmadan analizinin araştırma geçerliliğini arttırdığını belirtmektedir. Bu sebeple; araştırma sırasında toplanan veriler herhangi bir müdahale olmaksızın kullanılmış ve olduğu gibi analiz sürecine dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırma sorularından müteşekkil görüşme formu öncelikle alanında uzman iki akademisyene gönderilerek gerekli dönüt ve düzeltmeler alınmış; daha sonrasında ise araştırmayı teşkil eden çalışma grubuna dâhil olmayan iki öğretmene pilot uygulama yapılmak suretiyle araştırma sorularının araştırma amaçlarına uygunluğu değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular, hesap verebilirlik kavramı ve eğitimdeki yerine yönelik görüşler, Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik görüşler, eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğe ilişkin görüşler, güven ögelerine yönelik düşünceler, güven oluşturunca ögelerinin güven ilişkilerini etkilemesine yönelik düşünceler, örgütsel güven kavramına yönelik düşünceler, yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşler, yüksek riskli sınavların hesap verebilirlik ve örgütsel güven algıları üzerindeki muhtemel etkileri ve eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine yönelik görüşler başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Yüz yüze ya da yazılı şekilde yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda belirtilen her bir başlığın altında tablolar aracılığıyla ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Hesap Verebilirlik Kavramı ve Eğitimdeki Yerine Yönelik Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramı ve eğitim sistemindeki yerine yönelik görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Hesap verebilirlik kavramı ve eğitimdeki yerine yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Hesap Verebilirlik ve Eğitimdeki Yeri	Hesap Verebilirlik Tanımlamaları	Açıklama Gereği Hissetme	EÖ1	1	%10
		Sorumlulukların Karşılıklarını Verme	EÖ2,EÖ3, EÖ5,MÖ3	4	%40
		Faaliyetlerin Doğruluğunu Kanıtlama	MÖ2, MÖ4	2	%20
		Faaliyetlerden Sorumlu Olma	EÖ4	1	%10
		Emeğin Değerlendirilebilir Olması	MÖ1, MÖ5	2	%20

Tablo 2 (Devam). Hesap verebilirlik kavramı ve eğitimdeki yerine yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Hesap Verebilirlik ve Eğitimdeki Yeri		Denetim Aracı Olma	MÖ4, MÖ1	2	%20
		Verimliliği Arttıracak Faaliyetler	EÖ3, MÖ2	2	%20
	Eğitimde Hesap Verebilirliğin Rolü	Otoriteye Açıklama Gereksinimi	MÖ3, MÖ5, EÖ1	3	%30
		Faaliyetlerde Şeffaflık	EÖ4	1	%10
		Sorumlulukları Gerçekleştirme	EÖ5	1	%10
		Öğrencileri Bilgi ve Beceriyle Donatma	EÖ2	1	%10

Tablo 2’de öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramı ve bu kavramın eğitimdeki yerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin araştırma sorusuyla (Soru 1) bağlantılı olarak bu konuya yönelik görüşleri hem hesap verebilirlik tanımlamaları içermesi hem de bu kavramın eğitim – öğretim uygulamalarında fiili uygulamalarını içerdiğinden Hesap Verebilirlik ve Eğitimdeki Yeri teması iki alt temaya ayrılarak yer verilmiştir.

Hesap Verebilirlik Tanımlamaları alt teması incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramını ‘Açıklama Gereği Hissetme’ (n = 1), ‘Sorumlulukların Karşılıklarını Verme’ (n = 4), ‘Faaliyetlerin Doğruluğunu Kanıtlama’ (n = 2), ‘Faaliyetlerden Sorumlu Olma’ (n = 1) ve ‘Emeğin Değerlendirilebilir Olması’ (n = 2) şeklinde tanımladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu tanımlamaları hesap verebilirlik kavramını tanımlamaları amacıyla sorulan araştırma sorusu üzerine yapmaları sebebiyle öğretmenlerin bu konuya yönelik görüşlerine ‘Hesap Verebilirlik Tanımlamaları’ alt temasında yer verilmiştir.

Hesap verebilirlik tanımlamaları değerlendirildiğinde araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerin %40’ının hesap verebilirlik kavramını kendilerine atfedilen sorumlulukları ya da görevlerin gerektirdiği iş ve işlemleri tamamlamak olarak betimlediği görülmektedir. Burada ayırt edici husus, öğretmenlerin kendilerine atfedilen görevlerin ne olduğu ya da hangi işlevi karşıladığı noktasındaki fikir

farklılıklarıdır. Bazı katılımcı öğretmenler görüşlerini ‘‘Kendi sorumluluğum olarak hesap verebilirlik kavramını çalıştığım eğitim kurumunda bana verilen müfredatı öğrencilerin özelliklerini de dâhil ederek öğrencilere en verimli şekilde aktarmaya çalışıyorum (EÖ2).’’ ve ‘‘Hesap verebilirlik bence bir öğretmenin öğrencilerine karşı vicdani ve çalıştığı kurumların sorumluluklarını yerine getirebilmesidir (EÖ5).’’ şeklinde belirtmektedir.

Araştırmaya konu olan öğretmenlerin %20’si hesap verebilirlik kavramını yapılan iş ya da işlemlerin doğru iş ya da işlem olduğunun kanıtlamak şeklinde tanımlamaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin %20’lik bir diğer kısmına göre ise hesap verebilirlik fert ya da organizasyonların nitelik ya da nicelik bakımından değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır. Bazı katılımcı öğretmenler görüşlerini ‘‘Hesap verebilirlikten kastımız yapılan işin, diğer bir isimle verilen emeğin yerinde olup olmadığı, nitelik ve niceliğinin uygun olup olmadığıdır (MÖ1).’’ ve ‘‘Hesap verebilirlik kurumların yaptığı faaliyetlerin denetlenebilir olması şeklinde tanımlanabilir (MÖ5).’’ şeklinde belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10’una göre hesap verebilirlik, yapılan hizmetlerle ilgili açıklama gereği gereksinimi olarak tanımlanmaktadır. Bu bulguya yönelik bir öğretmen düşüncesini ‘‘Hesap verebilirlik, bir çalışanın yaptığı faaliyetlerin sebeplerini ve ortaya çıkan ürünleri çevresine açıklama ihtiyacı duymasıdır (EÖ1).’’ şeklinde açıklamıştır. Hesap verebilirlik kavramı, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10’una göre ise kişinin yaptığı faaliyetlerden sorumlu olması anlamına gelmektedir.

Tablo 2’de sunulan ve Eğitimde Hesap Verebilirliğin Rolü alt teması incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilirliğin eğitim sistemindeki rolünü ‘Denetim Aracı Olma’ (n = 2), ‘Verimliliği Arttıracak Faaliyetler’ (n = 2), ‘Otoriteye Açıklama Gereksinimi’ (n = 3), ‘Faaliyetlerde Şeffaflık’ (n = 1), ‘Sorumlulukları Gerçekleştirme’ (n = 1) ve ‘Öğrencileri Bilgi ve Beceriyle Donatma’ (n = 1) olarak açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin, araştırmanın 1. sorusunda belirtilen hesap verebilirlik tanımlamalarıyla bağlantılı olarak hesap verebilirlik faaliyetlerinin eğitim sistemindeki uygulamalarına yönelik düşünceleri ele alındığından bu konuya ilişkin öğretmenlerin düşünceleri ‘Eğitimde Hesap Verebilirliğin Rolü’ adlı alt temada derlenmiştir.

Öğretmenlerin %30'una göre hesap verebilirlik kendisini eğitim faaliyetlerinde otoriteye (idare, okul yönetimleri vb.) gerekli açıklamaların yapılması ve bu yolla yapılan denetimler aracılığı ile göstermektedir. Otoriteye yapılacak gerekli açıklamaların altyapısını ortaya konan kararlar oluşturmakta ve bu kararların uygulanması sonucunda ortaya konan çıktılarının denetimi ise hesap verebilirliğin eğitimdeki yansıması olarak belirtilmektedir. Bazı katılımcı öğretmenler görüşlerini şeklinde *“Hesap verebilirliğin eğitim sistemine yansıması herhangi bir şey sorulduğunda bunu bütün kanıtlarıyla somut bir şekilde delilleriyle soran kişinin (bu otoritedir) önüne sürebilmek, kanıtlayabilmektir (EÖ1).”*, *“Hesap verebilirlik eğitim sisteminde kendini otoriteye açıklama yapılarak uygulamaların kabul görmesi aracılığıyla göstermektedir (MÖ3).”* ve *“Hesap verebilirliğin eğitime yansıması, eğitimde alınan kararların veya yapılan uygulamaların üst amirlerce denetlenebilir olmasıdır (MÖ5).”* şeklinde belirtmektedir.

Öğretmenlerin %20'si hesap verebilirliğin eğitim sistemine yansıması olarak farklı tipteki (yıllık planlar, performans değerlendirme ölçekleri vb.) denetleme enstrümanları fikrini ortaya koymuştur. Bu bulguya yönelik bir öğretmen düşüncesini *“Öğrencilerin sınavlarda ortaya koyduğu performanslar aracılığı ile öğretmenler hesap verebilirlik süreçlerine tabii tutulmaktadır (MÖ1).”* şeklinde belirtmektedir. Öğretmenlerin %20'sine göre ise hesap verebilirlik faaliyetleri, eğitim sisteminde kendini eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla yapılan ya da yapılacak tüm iş ve işlemler olarak göstermektedir. Bazı katılımcı öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik görüşleri *“Hesap verebilirliğin eğitimdeki yansıması olarak bir işin sonucunda aldığım dönütler verimli ise, katma değeri varsa yaptığımız iş olumludur. Bu da eğitimde hesap verebilirliğin uygulanışı olarak bana sorarsanız göze çarpmaktadır (MÖ2).”* ve *“Branşıma dair gelen etkinlikler, yarışmalar vb. iş yükü oluşturabilecek fakat yapılıp yapılmadığında sorun teşkil etmeyecek, uygulamalar geldiğinde 2. mekanizmayı devreye alıp vicdani boyutuna ve öğrenciye faydası olup olmadığına bakmaktayım (EÖ3).”* şeklindedir.

Araştırma kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin %10'una göre eğitimde hesap verebilirlik örgüt içindeki faaliyetlerde (yönetmelik ve öğretimsel) ortaya konan şeffaflık ile yansıtmaktadır. Öğretmenlerin %10'u eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarını sorumlulukların gerçekleştirilmesi, diğer %10'u ise öğrencilerin

gerekli bilgi ve becerilerle donatılması olarak betimlemektedir. Bir katılımcı öğretmene göre ‘‘Eğitimde hesap verebilirlik kendini öğretmenlerin bakanlığa karşı olan sorumluluklarını gerçekleştirmeleriyle göstermektedir (EÖ5).’’

3.2. Türkiye’deki Hesap Verebilirlik Uygulamalarına Yönelik Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemi’ndeki uygulamalarına yönelik görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)	
Türkiye’de Hesap Verebilirlik	En Güçlü Boyut		Bürokratik Hesap Verebilirlik	EÖ2, EÖ3, MÖ1, MÖ2	4	%40	
			Maddi Hesap Verebilirlik	EÖ4	1	%10	
			Yasal Hesap Verebilirlik	MÖ4, MÖ5, EÖ5	3	%30	
			Performans Temelli Hesap Verebilirlik	MÖ3, EÖ1	2	%20	
	En Güçlü Boyutun Özellikleri	Bürokratik Hesap Verebilirlik Olumlu Özellikleri	Kanıtlar Aracılığıyla Kolay Bilgilendirme	EÖ2, MÖ1	2	%36	
			Bürokratik Gücün Destekleyici Kullanımı	EÖ3	1	%16	
			Çalışanların Oto Kontrol Becerisi Edinimi	MÖ2	1	%16	
			Bürokratik Hesap Verebilirlik Olumsuz Özellikleri	Kıstas Belirsizliği	EÖ2,MÖ2	2	%36

Tablo 3 (Devam). Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Türkiyede Hesap Verebilirlik	En Güçlü Boyutun Özellikleri	Bürokratik Hesap Verebilirlik Olumsuz Özellikleri	Başka Ortamlara Veri Aktarımı Sağlanamaması	EÖ2	1	%16
			Verimsiz Kaynak Kullanımı	EÖ2	1	%16
			Bürokratik Gücün Engelleyici Potansiyeli	MÖ1	1	%16
		Maddi Hesap Verebilirlik Olumlu Özellikleri	Verilerin Gerektirdiği Değişimin Sağlanamaması	EÖ4	1	%100
			Kurumun İşlevselliğini Geliştirme			
		Yasal Hesap Verebilirlik Olumlu Özellikleri	Ortak Yol Haritası Sunma	MÖ4, MÖ5	2	%67
			Hizmet Standardizasyonu	EÖ5	1	%33
		Yasal Hesap Verebilirlik Olumsuz Özellikleri	İşlevsizlik	MÖ4	1	%50
			Zorunluluk	MÖ5	1	%50
		Performans Temelli Hesap Verebilirlik Olumlu Özellikleri	Objektif Değerlendirmeye Yönelik Veri Sunulması	EÖ1	1	%100
		Performans Temelli Hesap Verebilirlik Olumsuz Özellikleri	Okul Temelli Farklılıklar	MÖ3	1	%50
			Sınıf Ortamının Değerlendirmeyi Engellemesi	EÖ1	1	%50

Tablo 3’te araştırmaya konu olan öğretmenlerin Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırma

sorusuna (Soru 2) bağılı olarak katılımcılar tarafından ortaya konan cevaplar, ‘Türkiye’de Hesap Verebilirlik’ teması altında toplanmıştır. Bu tema başlığı altında öğretmenler tarafından ortaya konan görüşler, Türkiye’de hesap verebilirlik uygulamalarının en kuvvetli olduğu boyut (bürokratik, mali, performans temelli vb.) ve katılımcılar tarafından belirledikleri en güçlü boyuta yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncelerin paylaşılması sebebiyle iki alt temada sunulmuştur. Bununla birlikte iki alt temanın da birbirleriyle bağlantılı olması sebebiyle ilk olarak birinci alt temadaki veriler aktarılmış, bu temadaki verilerle bağlantılı olarak ‘En Güçlü Boyutun Özellikleri’ alt temasında verilen bahsi geçen hesap verebilirlik alt boyutuna yönelik görüşler incelenmiştir.

Öğretmenlerin %40’ına göre (n=4) Türkiye’deki hesap verebilirlik uygulamalarında gözlemlenen en kuvvetli hesap verebilirlik alt boyutu bürokratik hesap verebilirliktir. Bürokratik hesap verebilirliğin en kuvvetli hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu belirten öğretmenlere göre, bürokratik hesap verebilirlik ‘Kanıtlar Aracılığıyla Kolay Bilgilendirme İmkânı Sağlaması’ (n=2), ‘Çalışanların Oto Kontrol Becerisi Edinmesine Olanak Tanınması’ (n=1) ve ‘Bürokratik Gücün Destekleyici Kullanım İmkânının Bulunması’ (n=1) sebebiyle uygulamada avantaj sağlamaktadır. Bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“Hazırladığımız belgelerle sonuç olarak somut bir nesne oluşturunuz ve bu nesneyi teslim ediyorsunuz. Çünkü orada öğrencilerin tüm geri dönütlerini biz ulaştırmış oluyoruz. Böylece eğitim sürecinde kendimizi açıklayabileceğimiz, kanıtlarımızı sunabileceğimiz bir ortam oluşturunuz. (EÖ2).”

“Bir maddeyi bir binayı dahi ortaya koyarken onlarca metin onlarca doküman ortaya koyuyoruz ve üzerinde inceleme yapıyoruz. Canlıların en şerefli olan bizler, ki eşrefi mahlûkat diye geçiyoruz, gelecek jenerasyonları yetiştiriyoruz ve bunları yetiştirirken bir dizi doküman tutmamamız anlamsız olmaktadır (MÖ1).”

Hesap verebilirlik alt boyutlarından bürokratik hesap verebilirliğin en güçlü alt boyut olduğunu savunan öğretmenlere göre bürokratik hesap verebilirliğin öğretmenlere değerlendirme süreçlerinde ‘Kıstas Belirsizliği Yaratması’ (n = 2), ortaya çıkarılan verilerin farklı ortamlara aktarılamaması (n = 1), ‘Verimsiz Kaynak Kullanımı’ (n = 1), ‘Bürokratik Gücün Engelleme Potansiyeli Yaratması’ (n = 3) ve ‘Bürokratik Süreçler Sonucunda Ortaya Çıkan Verilerin Gerektirdiği Değişikliğin Sağlanmaması’ (n = 1) bu hesap verebilirliğin zayıf yönleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri “*Öğrencinin performansına bakıyoruz ama bu performansına bakarak çocuğun başarılı olup olmadığına karar veremeyiz, bürokratik raporlarda hangi değerlerin birincil değerde olacağına karar vermemiz mümkün olmuyor (MÖ2).*” ve “*Verilerin bize fısıldadığını gerçekleştirmemiz gerekiyor, lakin biz bu gerekeni yapmıyoruz. Ciddi katkı sunacak biliyoruz ancak takibi yapılmadığından buradan bir anlamda fayda da sağlayamıyoruz hem idareci hem de öğretmen boyutuyla baktığımızda (MÖ1).*” şeklindedir. Diğer bir katılımcı konuyla ilgili görüşünü şu şekilde açıklamaktadır.

“Bürokratik güce sahip olduğunuzda planladığınız ve faydalı olduğunu düşündüğünüz bir projeyi harekete geçirmek çok kolaylaşıyor, kapılar açılıyor. Tersine de olumsuz özelliği maalesef. Örneğin bir proje sırf önemli bir bürokrat başlatıldığı için destekleniyor ancak diğer taraftan, eğer bürokrasiyi çok ilgilendirmeyen bireysel çabaların çokta görünür olmadığı bir durumla karşılaşıyoruz (EÖ3).”

Öğretmenlerin %30’una göre Türkiye’de hesap verebilirlik uygulamaları düşünüldüğünde en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu yasal hesap verebilirlik olarak belirtilmektedir. Yasal hesap verebilirliğin en kuvvetli hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu düşünen öğretmenlere göre ise ‘Ortak Yol Haritası Sunma’ (n = 2) ve ‘Hizmet Standardizasyonu’ (n=1) yasal hesap verebilirliğin olumlu özellikleri olarak belirtilmektedir. Bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri “*Maalesef kurumlarımızda görevini iyi yapmayan meslektaşlarımız var, bundan dolayı devletin bu uygulaması hani en kötü de olsa onlara hesap vermeleri için gerekli hesap verebilirlik standardı oluşturmaktadır (EÖ5).*” ve “*Yasal hesap verebilirlik uygulamasında birlik sağlamaktadır (MÖ5).*” şeklindedir.

Diğer taraftan, yasal hesap verebilirliğin en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu düşünen öğretmenlerce, yasal hesap verebilirliğin negatif özellikleri olarak ‘İşlevsizlik’ (n = 1) ve ‘Zorunluluk’ (n = 1) olduğunu belirtilmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri “*Yasal hesap verebilirliğin en olumsuz tarafı birçok şeyin kâğıt üzerinde kalmasına ve işlevsel olmamasına sebep olmaktadır (MÖ4).*” ve “*Yasal hesap verebilirliğin doğası gereğince zorunlu olmasının gerçek hesap verebilirlik zihniyetini engellediğini düşünmekteyim (MÖ5).*” şeklindedir.

En güçlü hesap verebilirlik alt boyutunun performans temelli hesap verebilirlik olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %20’dir. Performans temelli hesap verebilirliğin en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu düşünen öğretmenlere

göre ise ‘Objektif Değerlendirmeye Yönelik Verilerin Sunulması’ (n = 1) performans temelli hesap verebilirliğin olumlu özelliği olarak belirtilmektedir. Bir katılımcı öğretmen konu ile ilgili görüşlerini *“Kanıtlarıyla birlikte bir veriyi sunabilmem objektif bir değerlendirme aracı ortaya koyar ve bu da bana avantaj sağlamaktadır (EÖ1).”* şeklinde açıklamaktadır. Diğer taraftan, ‘Okul Temelli Potansiyel Farklılıklar’ (n = 1) ve ‘Sınıf Ortamının Değerlendirmeyi Engellemesi’ (n = 1) performans temelli hesap verebilirliği en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olarak belirten öğretmenlerce hesap verebilirlik alt boyutunun negatif yönleri olarak belirtilmektedir. Bazı katılımcı görüşleri *“Okul seviyelerindeki farklılıklar, performans temelli hesap verebilirliğin uygulanması noktasında zorluklara sebep olmaktadır (MÖ3).”* ve *“Türkiye’deki eğitim koşullarını ele aldığımızda sınıfların kalabalık olduğu yerlerde bu performans değerlendirme ve buna bağlantılı hesap verebilirlik süreçleri için mutlak aksamalar ortaya çıkıyor ve değerlendirme süreci sekteye uğruyor (EÖ1).”* şeklindedir.

Öğretmenlerin %10’una göre ise hesap verebilirliğin en güçlü alt boyutu olarak maddi hesap verebilirlik belirtilmektedir. Maddi hesap verebilirliğin en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olduğunu düşünen öğretmenlere göre ise maddi hesap verebilirlik ‘Kurumun İşlevselliğini Geliştirme’ bakımından (n = 1) avantaj sağlamaktadır. Bir öğretmen bu durumu *“Bu boyutun güçlenmesi eğitim ortamlarını ve okulların aktifliğini arttırmaktadır (EÖ4).”* şeklinde açıklamaktadır.

3.3. Eğitim Paydaşlarına Yönelik Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğe ilişkin görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Eğitimde Hesap Verebilirlik	Kurumun Hesap Verebilirliğine Yönelik Görüşler	Olumlu Görüşler	Şeffaf Hesap Verebilirlik Süreci Vardır	MÖ3, MÖ4, MÖ5, EÖ1, EÖ5, EÖ2	6	%86
			Geliştirilmesi Gereken Hesap Verebilirlik Süreçleri Vardır	EÖ4	1	%14
		Olumsuz Görüşler	Yetersiz Hesap Verebilirlik Süreçleri	MÖ1, MÖ2, EÖ3	3	
	Hesap Verebilirlik Niteliğini Arttırma Stratejileri		Hizmet İçi Eğitimler	EÖ1,EÖ2	2	%13
			İletişim Kanallarının Geliştirilmesi	EÖ2	1	%6
			Çalışan Niteliğinin Geliştirilmesi	EÖ2	1	%6
			Hesap Verebilirlik Süreçlerine Etkin Katılım	EÖ3, MÖ5,MÖ2	3	%18
			Şeffaflık Ögesinin Entegrasyonu	EÖ4, MÖ4	2	%13
			İş Birliğinin Teşviki	EÖ5	1	%6
			Örgüt İkliminin Geliştirilmesi	MÖ1	1	%6
			Ölçütlerin Objektif Belirlenmesi	MÖ1, MÖ3	2	%13
			Ödüllendirme ya da Özendirilme	MÖ1, MÖ5	2	%13
			Hedeflerin Tanımlanması	MÖ2	1	%6

Tablo 4’te araştırmaya görüşleri ile katkıda bulunan katılımcıların eğitim paydaşlarına, kamuya ve diğer çalışanlara yönelik hesap verebilirliğine ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırma sorusuna (Soru 3) bağlı olarak katılımcılar

tarafından ortaya konan görüşler hesap verebilirliğin eğitsel alandaki uygulamalarıyla ilişkin olması sebebiyle ‘Eğitimde Hesap Verebilirlik’ teması altında açıklanmıştır. Katılımcılar, araştırma sorusunun ilk kısmında çalışılan kurumdaki hesap verebilirlik hizmetlerin niteliğini betimlediklerinden bu soruya yönelik cevaplar ‘Kurumun Hesap Verebilirliğine Yönelik Görüşler’ alt temasında derlenmiştir. Araştırma sorusunun ikinci kısmında ise katılımcılardan, çalışılan kurumun hesap verebilirlik niteliğini arttırmak amacıyla uygulanabilecek muhtemel stratejilere yönelik görüşler alınmış ve bu görüşler ‘Hesap Verebilirlik Niteliğini Arttırma Stratejileri’ alt teması altında değerlendirilmiştir.

Çalışılan kurumun eğitim paydaşlarına, kamuya ve diğer çalışanlara hesap verebilirliğine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ‘Yeterli Hesap Verebilirlik Süreçleri Vardır’ (n = 6) ve ‘Geliştirilmesi Gereken Hesap Verebilirlik Süreçleri Vardır’ kodları (n = 1) kurumun hesap verebilirlik niteliğine yönelik olumlu görüşler olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan, ‘Yetersiz Hesap Verebilirlik Süreçleri’ (n = 3) kodu ise; katılımcılar tarafından çalışılan kurumun hesap verebilirlik niteliği ile ilgili olarak ortaya konan olumsuz görüşler olarak açıklanmaktadır.

Katılımcıların %60’ına göre çalışılan eğitim kurumu, hizmet verdikleri kurumun eğitim paydaşlarına yönelik şeffaf bir hesap verebilirlik süreci uyguladığını belirtmektedir. Bu görüşü paylaşan öğretmenlerin ‘şeffaflık’ tanımlaması ise belli ölçüde farklılıklar göstermektedir. Bir katılımcı şeffaflık kavramını “*Kurumum değerlendirmeye ve sorgulamaya açık hem öğrenci hem veli tarafından istenilen sorulara cevap verebilen bir kurum olarak tanımlanmaktadır (MÖ5).*” şeklinde açıklamakta ve iletişim ögesinin şeffaflığı oluşturduğunu savunmaktadır. Bir katılımcı, “*Çalıştığım kurumda kararlar genellikle toplantılarda ortak alınır ve sonuçlar olumlu olumsuz paylaşılır (MÖ4).*” şeklinde bir açıklama yaparak hesap verebilirlik niteliğinin şeffaflığını oluşturan durum alınan kararların olumlu ya da olumsuz paylaşılması olduğunu açıklamıştır. Diğer bir katılımcıya göre ise hesap verebilirlik sürecinin şeffaflığını sağlayan öge ise yapılan faaliyetlerin belgelendirilmesidir. Katılımcı bu durumu “*Kurumumun hesap verebilirlik kıstaslarının şeffaf olduğunu 10 yıllık çalışma maceramda belgeler ve kanıtlar*

aracılığıyla her belgenin sunulması aracılığıyla görmekteyim (EÖ1).’’ şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların %10’una göre çalışılan kurumun hesap verebilirlik düzeyi yeterli olmakla birlikte belli başlı noktalarda kurumun hesap verebilirlik niteliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Katılımcı bu görüşünü ‘*Kurumuma yönelik hesap verebilirlik süreç içerisinde işleyebilir ama diğer taraflar için bunun çok eksik olduğunu düşünmekteyim (EÖ4).’’* şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya görüşleri ile katkıda bulunan katılımcıların %30’una göre, hizmet verilen eğitim kurumu yetersiz bir hesap verebilirlik politikası sergilemektedir. Bu noktada, katılımcıların sabit ve tutarlılığın oluşmamasının sebeplerine yönelik görüşleri farklılık göstermektedir. Bir katılımcı, ‘*‘Çalıştığım kurum (çalıştığım ilin de sosyal hayatıyla ilgili olarak) kamuyla çokça içli dışlı, dışarıda yapılan küçücük bir yanlış dahi okuldan kişileri soğutabiliyor (EÖ3).’’* şeklindeki görüşü ile çalışılan kurumun toplumsal faktörler sebebiyle hesap verebilirlik süreçlerinin sekteye uğradığını savunmaktadır. Diğer bir katılımcıya göre ise hesap verebilirlik süreçlerindeki sorunlar kurumun hesap verebilirlik amacıyla ortaya koyduğu verilerin yeterince incelenmemesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcı bu durumu ‘*Kurumumuz zaten konumu itibarıyla taşıdığı mana itibarıyla çok fazla eleştiriliyor, bu eleştirilerin çoğunluğu da bilgisi olmayan; kurumun sunduğu verilerin yetersizce incelenmesine dayanan paydaşların eleştirileri olarak ortaya çıkıyor (MÖ1).’’* şeklinde açıklamıştır.

Araştırma sorusuyla bağlantılı olarak katılımcıların çalıştıkları eğitim kurumunun eğitim paydaşlarına, kamuya ve çalışanlara yönelik hesap verebilirlik niteliğini arttırmak amacıyla ortaya konabilecek stratejilere yönelik görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların ‘Hizmet İçi Eğitimler’ (n = 2), ‘İletişim Kanallarının Geliştirilmesi’ (n = 1), ‘Çalışan Niteliğinin Geliştirilmesi’ (n = 1), ‘Hesap Verebilirlik Süreçlerine Etkin Katılım’ (n = 3), ‘Şeffaflık Ögesinin Entegrasyonu’ (n = 2), ‘İş Birliğinin Teşviki’ (n = 1), ‘Örgüt İkliminin Geliştirilmesi’ (n = 1), ‘Ölçütlerin Objektif Belirlenmesi’ (n = 2), ‘Ödüllendirme ya da Özendirilme’ (n = 2) ve ‘Hedeflerin Tanımlanması’ (n = 1) kodları ile belirtilen görüşlerini ortaya koyduğu görülmüştür.

Katılımcıların %18’ine göre, eğitim süreçlerinde rol alan tüm paydaşların hesap verebilirlik süreçlerine etkin katılımı çalışılan kurumun hesap verebilirlik

niteliğini arttırmak için uygulanması gereken bir stratejidir. Bir katılımcı bu stratejinin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır *“Bu ilişkinin karşılıklı olması ve ‘emir – komuta’ gibi hissedilmemesi için ‘meraklı gözlerle’ izleyen mahalle sakinlerimizin kurum etkinliklerine katılımlarının sağlanması kurumun hesap verebilirlik düzeyini arttıracaktır (EÖ3).”* Diğer bir katılımcı ise, branşı ile bağlantılı olarak verdiği bir örnek ile hesap verebilirliğin toplumun hesap verebilirliği geliştirmek amacıyla destekleyici olması gerektiğini savunmaktadır. Katılımcı bu düşüncesini *“Mesela okuma alışkanlığı kazandırmak... Maalesef bizim toplumumuzda yok, Rize’nin en güzide okulu olarak tanımlasak da buradaki öğrencilerin bile okuma alışkanlığı yok ve bu kurumumuzun hesap verebilirliğinizi zedeliyor. Bu sebeple toplumun bu tür alışkanlıkları kazandırması için bize katkıda bulunması gerekiyor (EÖ5).”* şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların %13’üne göre hizmet içi eğitimler, hesap verebilirliğin artırılması amacıyla kullanılabilecek diğer bir stratejidir. Bir katılımcı bu durumu *“Özellikle hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerimizin daha da bilinçlendirilmesi konusunda destek sağlanabilir (EÖ1).”* şeklinde açıklamıştır. Şeffaflık ögesinin hesap verebilirlik süreçlerine entegrasyonu ise katılımcıların %13’üne göre hesap verebilirlik düzeyinin artırılabilmesi için gerekli bir strateji olarak belirtilmektedir. Bir katılımcı bu görüşünü *“Daha şeffaf olmak adına okulun gelir gider tablosu ve yapılan harcamalar liste halinde asılabilir. Böylece veli ve öğrencilerin güveni daha çok kazanılabilir (EÖ3).”* şeklinde açıklamaktadır.

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan katılımcılardan %13’ü, hesap verebilirlik süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla ölçütlerin objektif belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bir katılımcı, bu düşüncesini *“Eğitim kurumlarında öğretmen performansının objektif ölçütler aracılığıyla değerlendirilmesi, ciddi anlamda hesap verebilirliğin niteliğini geliştirmektedir (MÖ1).”* şeklinde açıklamaktadır. Katılımcılar tarafından hesap verebilirlik niteliğini arttırmak amacıyla önerilen stratejilerden bir diğer ise, katılımcıların %13’ü tarafından belirtilen ödüllendirme ya da özendirilme stratejisidir.

Bir katılımcı bu stratejiyi şu şekilde açıklamaktadır *“Hesap verebilirlik düzeyi yüksekokullar diğer kurumlara özendirilmeli ve teşvik edilmelidir (MÖ5).”*

Katılımcıların %6'sına göre iletişim kanallarının geliştirilmesi, hesap verebilirlik niteliğinin artırılması amacıyla uygulanabilir bir stratejidir. Bir katılımcı görüşünü *“İletişim kanallarının artırılması, sebeplerin ve sonuçların iletişim aracılığı ile aktarılması hesap verebilirliği arttıran bir yöntemdir (EÖ2).”* şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların %6'sına göre çalışanların niteliğinin geliştirilmesi, hesap verebilirlik stratejilerini arttırmak amacıyla ortaya konan diğer bir muhtemel stratejidir. İş birliğinin teşviki, örgüt ikliminin geliştirilmesi ve hedeflerin tanımlanması kodları da katılımcıların %6'sı tarafından hesap verebilirlik niteliğini arttırmak amacıyla belirtilen diğer stratejilerdir. Bazı katılımcıların görüşleri *“Tüm paydaşların dâhil olduğu bir süreç, hesap verebilirlik kalitesini artırma potansiyeline sahiptir (EÖ5).”* ve *“Bu bir birikim meselesi esasında. Öncelikle hesap verebilirliğe uygun bir örgüt iklimi yaratmanız gerekiyor. (MÖ1).”* şeklindedir. Bir katılımcı bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

“Örneğin bir öğrenci 50 – 60 alıyor bir sınavdan onu başarılı kabul ediyoruz, sonra ben bazı kriterler ortaya atıyorum notu 70 – 80 oluyor. Farklı ortamlarda bu performansların ne olduğunu tanımlamak biraz zor oluyor. O yüzden de hedeflerin net şekilde belirlenmesi gerekiyor (MÖ2).”

3.4. Güven Öğelerine Yönelik Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güven öğelerine yönelik düşünceleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Güven ögelerine yönelik düşünceler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Güven Kavramı	Güveni Oluşturan Ögeler	Yönetim ve Yasal Düzenlemeler	Yasal Düzenlemeler	MÖ1, MÖ4	2	%50
			Hızlı Bürokrasi	MÖ2	1	%25
			Yönetimin İşbirliğine Yatkınlığı	MÖ2	1	%25
		Değerler ve Etik İlkeler	Objektiflik	MÖ2, EÖ1, EÖ2	3	%27
			Adalet	EÖ5	1	%18
			Tutarlılık	MÖ5, EÖ1, EÖ3	3	%18
			Profesyonellik	MÖ2, EÖ2	2	%18
			Örgütlenme	MÖ2, EÖ2	2	%18
		Teşvik ve Tanıma Mekanizmaları	Ödüllendirme	MÖ1, EÖ2	2	%67
			Motivasyon Faktörleri	EÖ2	1	%33
		Çalışma ve İletişim Prensipleri	İş Yükünün Eşit Dağıtımı	EÖ3	1	%34
			İkili İlişkilerdeki Yaklaşımlar	EÖ4	1	%33
			Okul İçi Atmosferin Geliştirilmesi	MÖ3	1	%33

Tablo 5’te katılımcıların güven ögelerine yönelik düşünceleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların araştırma sorusuyla (Soru 4) bağlantılı olarak belirttikleri görüşlerin güven kavramı ile ilişkili olması sebebiyle görüşlerin derlendiği tema ‘Güven Kavramı’ teması olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın katılımcıların güven kavramına ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçladığı soruda, katılımcılardan profesyonel yaşamda güvenli ilişkileri oluşturan ögelere yönelik

görüşleri aktarması amaçlandığından ortaya çıkan veriler ‘Güveni Oluşturan Ögeler’ adlı alt temada sunulmuştur.

‘Yasal Düzenlemeler’ (n = 2), ‘Hızlı Bürokrasi’ (n = 1), ‘Yetkilerin Verimli Dağıtımı’ (n = 1), ‘Objektiflik’ (n = 3), ‘Adalet’ (n = 1), ‘Tutarlılık’ (n = 3), ‘Profesyonellik’ (n = 2), ‘Örgütlenme’ (n = 2), ‘Ödüllendirme’ (n = 2), ‘Motivasyon Faktörleri’ (n = 1), ‘İş Yükünün Eşit Dağıtımı’ (n = 1), ‘İkili İlişkilerdeki Yaklaşımlar’ (n = 1) ve ‘Okul Atmosferinin Geliştirilmesi’ (n = 1) katılımcıların araştırma sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda farklı kategorilerde sunulmuştur.

Katılımcıların %60’ına göre, profesyonel yaşamda güven ilişkilerinin oluşumunu sağlayan en önemli faktör değerler ve etik ilkelerdir. Bu yönde beyan bildiren katılımcıların çoğunluğuna göre ise objektiflik ve tutarlılık, güven ilişkilerini oluşturmak için gerekli en önemli iki değer/etik ilkedir. Bazı katılımcıların görüşleri “...Sözünde durmak, tutarlılık. İşimiz insan çünkü (EÖ3).” ve “Alınan kararlarda tutarlı olunmasıdır. Kişiye ya da uygulamada özel farklılıkların olmamasıdır (MÖ5).” şeklindedir. Bir diğer katılımcı konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

“Örneğin gerçekten çok özel bir durum sebebiyle ders programında ya da okuldaki işleyişte bir esneklik talep ediyorum, hani bunun kanıtları da var belgesi var gerçekten esnekliği sağlamalarını istiyorum. Eğer hayır cevabı alırsam ve bir başkası da keyfi bir şekilde bu esnekliği alırsa bu benim için bir tutarsızlık yaratır, orada hayal kırıklığı yaşarım (EÖ1).”

Katılımcılar için profesyonel yaşamda örgütsel güveni sağlayan diğer etik ilkeler ise profesyonellik ve örgütlenmedir. Katılımcılar bu bulguya yönelik görüşlerini “Mesleki anlamda örgüte güvenimi sağlayan şey kurallara uymak ve bu kurallara uygun şekilde mesleğin en iyi şekilde icrasını sağlamaktır (MÖ2).” ve “Kendini güvende hissettiren örgütlenmeler, sendikalar mesela... Sonuçta haklarını koruyacak komiteler aracılığıyla ve bu da örgüte olan güvenini arttıracaktır ister istemez (EÖ2).” şeklinde açıklamaktadır. Adalet kavramı da katılımcılara göre profesyonel yaşamda güveni ortaya çıkaran diğer bir etik ilke olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı bu düşüncesini “Adaletli davranılıyorsa herkes açısından orada zaten güven oluşur (MÖ2).” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerin %30’una göre, profesyonel yaşamda güven ilişkilerini sağlayan faktör yönetim ve yasal düzenlemelerdir. Bu kategoride katılımcılar, yasal düzenlemelerin profesyonel

yaşamda güven ilişkilerini sağlayan önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Bazı katılımcılar bu koda ilişkin görüşlerini ‘‘Uygulamakta olduğumuz sistemin kendisi, hukuki bir boyuta sahiptir. Yönetmelikler ve kanunlar aracılığıyla güven oluşmaktadır (MÖ1).’’ ve ‘‘Hukuki ve yasal çerçevenin güveni oluşturduğunu düşünüyorum (MÖ4).’’ şeklinde belirtmektedir. Bürokrasinin karar alma ve uygulama sürecinde hızlı olması da katılımcılara göre profesyonel yaşamda güveni oluşturan diğer önemli bir ögedir. Bir katılımcı bu koda görüşlerini ‘‘Mesela bir öğrenci bir camı kıracak, ben bunun için validen onay alacağım da çocuğu yer değiştireceğim, İlçe Milli Eğitim ya da İl Milli Eğitim Müdürü’ne yazacağım. Bu süreç bu kadar uzun olmazsa güven oluşur (MÖ2).’’ şeklinde paylaşmıştır. Ayrıca kurum yönetiminin iş birliğine yatkınlığı da katılımcılar için profesyonel yaşamdaki güven ilişkilerini ortaya çıkaran diğer önemli bir faktördür. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. ‘‘Toplantılar düzenlenir. Öğretmenlerin idarecilerin hizmetlilerin görüşleri alınır, ortak bir görüş ortaya konur ve idare bu ortak görüşleri diğer paydaşlarla ne denli birlikte çalışarak uygulamaya geçerse o denli güven oluşur (MÖ2).’’

Katılımcılara göre profesyonel yaşamda güven oluşumunu sağlayan diğer bir önemli pratikler kümesi ise çalışma ve iletişim prensipleridir. Bu kategori başlığı altında ortaya konan ögeler, katılımcıların %30’u tarafından profesyonel yaşamda güven sağlayıcı faktörler olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içindeki var olan iş yükünün eşit dağıtılması, katılımcılar tarafından bu kategori kapsamında sunulan bir güven sağlama pratiği olarak tanımlanmaktadır. Bir katılımcı bu koda ilişkin görüşünü ‘‘İş yükünün paylaşılması, örgüt içinde güvenin oluşumunu desteklemektedir (EÖ3).’’ şeklinde belirtmektedir. Bir katılımcı, ortaya koyduğu ‘‘Günlük ilişkilerdeki yaklaşım güveni oluşturur (EÖ4).’’ ifadesi ile ikili ilişkilerdeki yaklaşımların profesyonel yaşamdaki güvenin temelini oluşturduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, okul içi atmosferin geliştirilmesi de profesyonel yaşamda örgütsel güveni oluşturan bir pratik olarak bu kategori altında ortaya konan diğer bir koddur. Bir katılımcının görüşü ‘‘...Okul içi atmosferin olumlu anlamda desteklenmesi gibi şeylerin belirleyici olduğu kanaatindeyim (MÖ3).’’ şeklindedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcılar tarafından profesyonel yaşamda güven süreçlerinin oluşumunu sağlayan ögelere yönelik ortaya konan düşünceler değerlendirildiğinde ortaya çıkan son kategori ise Teşvik ve Tanıma

Mekanizmalarıdır. Katılımcıların %20'sine göre, belli başlı teşvik ve tanıma mekanizmaları profesyonel yaşamda örgütsel güveni sağlayan faktörlerdir. Bu kategori altında ise katılımcıların örgütsel güveni oluşturan faktörlere yönelik görüşleri incelendiğinde ise Ödüllendirme ve Motivasyon Faktörleri kodlarının ortaya çıktığı saptanmıştır. Bir katılımcı *‘‘Biz nasıl öğrencileri motive etmeye çalışıyorsak, öğretmenlerin de motive edilmeye ihtiyacı var. Okul idarecileri başta olmak üzere her düzeyde yöneticilerin olumlu aksiyonları ödüllendirmeleri gerekiyor. (MÖ1).’’* şeklindeki açıklaması ile ödüllendirmenin profesyonel yaşamda güveni oluşturan faktör olduğunu belirtmektedir. Teşvik ve Tanıma Mekanizmaları kategorisi altında ortaya konan diğer bir kod ise Motivasyon Faktörleridir. Motivasyon faktörleri, katılımcılar tarafından çalışan ya da çalışanların çalışma süreçleri esnasında içinde bulunarak ya da gözlemleyerek belirledikleri ve örgüte yönelik güveni arttırdığı varsayılan her türlü kurul, faaliyet vb. tanımlamak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Araştırmaya görüş belirten katılımcıya göre motivasyon faktörlerini oluşturan ögeler fikir alışverişine imkân tanıyan kurullardır. Bu katılımcı görüşlerini *‘‘Mesela komiteler, kendi branşım adına konuşursam motivasyon arttırıyor yani başarıyı da arttırıyor çünkü fikir alışverişinde sık sık bulunabiliyorsun. Ortak hareket ediyorsun ve farklı fikirler bir arada olduğu zaman onu güven oluşturan bir zenginlik bir motivasyon kaynağı olarak görüyor insan. (EÖ2).’’* şeklinde açıklamıştır.

3.4. Güven Oluşturucu Ögelerin Güven İlişkilerini Etkilemesine Yönelik Düşünceler

Katılımcıların profesyonel yaşamda güven oluşturduğunu iddia ettikleri ögelerin güven ilişkilerini etkilemesine yönelik düşünceleri doğrultusunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Güven oluşturuıcı ögelerin güven ilişkilerini etkilemesine yönelik düşünceler

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Güveni Oluşturan Ögeler	Yönetim ve Yasal Düzenlemeler	Objektif Değerlendirme Kaynağı Olması	MÖ1	1	%25
		Ölçüt Geçerliğini Sağlaması	MÖ1	1	%25
		Hesap Verebilirliği Kolaylaştırma	MÖ4	1	%25
		Uygulamada Standartlaşma	MÖ2	1	%25
	Teşvik ve Tanıma Mekanizmaları	Motivasyon Kaynağı Olma	MÖ1	1	%100
	Çalışma ve İletişim Prensipleri	Görev Dengesinin Sağlanması	EÖ3	1	%34
		Fiil Sorumluluğu Alma	EÖ4	1	%34
		Okul İçi Atmosferin Geliştirilmesi	MÖ3	1	%33
	Değerler ve Etik İlkeler	Çalışanlara Adil Yaklaşım	MÖ1, EÖ5	2	%22
		Uygulamada Tutarlılık	EÖ1, MÖ5 EÖ3, MÖ3	4	%45
		Örgüt İçi İlişkilerin Profesyonelleşmesi	EÖ2	1	%11
		Çalışan Haklarının Korunması	EÖ2	1	%11
		Mesleki Gelişimin Desteklenmesi	EÖ2	1	%11

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorusuna (Soru 4) bağlı olarak profesyonel yaşamda güven oluşturduğunu düşündükleri ögelerin güven oluşturma sebeplerine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin araştırma sorusuyla (Soru 4) ve Tablo 5’te sunulan profesyonel yaşamda güven oluşturan öğelere yönelik düşüncelerle bağlantılı olması sebebiyle, katılımcıların ortaya koydukları düşünceler ‘Güveni Oluşturan Ögeler’ teması altında sunulmuştur. Katılımcıların araştırma sorusuna verdiği cevapların, profesyonel

yaşamda güven oluşturan ögelerin güven oluşturma sebepleriyle bağlantılı olması sebebiyle ortaya çıkarılan veriler ‘Güven Oluşturma Sebepleri’ alt temasında paylaşılmıştır.

‘Objektif Değerlendirme Kaynağı Olması’ (n = 1), ‘Ölçüt Geçerliğini Sağlaması’ (n = 1), ‘Hesap Verebilirliği Kolaylaştırma’ (n = 1), ‘Uygulamada Standartlaşma’ (n = 1), ‘Çalışanlara Adil Yaklaşım’ (n = 1), ‘Uygulamada Tutarlılık’ (n = 4), ‘Örgüt İçi İlişkilerin Profesyonelleşmesi’ (n = 1), ‘Çalışan Haklarının Korunması’ (n = 1), ‘Mesleki Gelişimin Desteklenmesi’ (n = 1), ‘Motivasyon Kaynağı Olma’ (n = 1), ‘Görev Dengesinin Sağlanması’ (n = 1), ‘Fiil Sorumluluğu Alma’ (n = 1) ve ‘Okul İçi Atmosferin Geliştirilmesi’ (n = 1) katılımcıların araştırma sorusuyla verdikleri cevaplarla bağlantılı olarak ortaya çıkarılan kodlardır.

Katılımcıların %60’ına göre, Tablo 5’te ‘Değerler ve Etik İlkeler’ kategorisi altında ortaya konan profesyonel yaşamda güven oluşturan ögeler (Objektiflik, Adalet, Tutarlılık, Profesyonellik, Örgütlenme) farklı sebeplerle örgütsel yaşamda güven oluşturma potansiyeline sahiptir. Değerler ve etik ilkeler bir katılımcıya göre örgüt içi ilişkileri profesyonelleştirerek güveni sağlamaktadır. Bu katılımcı görüşünü “...Böylece örgüt belli bir serbestiye sahip olur ama en nihayetinde belli bir düzen içinde devam eder, bu da profesyonelleşmeyi sağlar, güveni tetikler (EÖ2).” şeklinde açıklamaktadır. Değerler ve etik ilkeler, bu kategoride görüş paylaşan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunca (%45) pratikte farklı kişilere ya da paydaşlara karşı yapılan uygulamalarda tutarlılık sağlamak ve profesyonel yaşamda güveni desteklemektedir. Bazı katılımcıların görüşleri “Uygulamada tutarlılık olmazsa hayal kırıklığına uğrarım. Olursa bu benim için güveni sağlar zaten (EÖ1).” ve “Alınan kararlarda farklı kişilere yönelik ayrımcılık yapılırsa, tutarlılık olmazsa güven sağlanmaz (MÖ5).” şeklindedir.

Değerler ve etik ilkeler, araştırma sürecinde görüşleri alınan bazı katılımcılarca örgüt içerisinde hizmet veren çalışanlara yönelik adil bir yaklaşım sağlaması sebebiyle de profesyonel yaşamda güveni destekleyen öğelerdir. Bir katılımcı bu görüşünü “İş adaletili yapılıyorsa, çalışanlara adaletle yaklaşıyorsa güven oluşur (EÖ5).” şeklindeki açıklamasıyla savunmaktadır. Çalışan haklarının korunması ve mesleki gelişimin desteklenmesi de, değerler ve etik ilkelerin profesyonel yaşamda güveni oluşturmalarını sağlayan diğer sebepler olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

bu kategorinin altında değerlendirilen bir güven sağlayıcı ögelerin neden güveni sağladığına yönelik bir sebep olarak belirtilmektedir.

Tablo 6'ya göre katılımcıların %20'si, Tablo 5'te Teşvik ve Tanıma Mekanizmaları kategorisi altında ortaya konan güven sağlayıcı ögelerin (Ödüllendirme ve Motivasyon Faktörleri) güven oluşturma sebeplerine yönelik görüşlerini belirtmiştir. Bu katılımcılara göre, Tablo 5'te Teşvik ve Tanıma Mekanizmaları başlığı altında verilen güven sağlayıcı ögeler çalışanlara motivasyon kaynağı olarak örgüt çalışanlarının güven edinmelerini sağlamaktadır. Katılımcıların görüşleri işe şu şekildedir.

“Taltif edilmek, bakın taltif edilmek öğretmen için itici güç olacaktır. Somut bir örnek vereyim, geçmişte bakanlardan bir tanesi pandemi sürecinin akabinde bütün öğretmenlere başarı belgesi verdi. Bütün öğretmenlere başarı belgesi vermesi benim nazarımda kıymetini azaltmaz, bir iş var orada dolayısıyla o görülüyor yani ben öğretmenlerime kıymet veriyorum ve hepsine başarı belgesi veriyorum bu benim açımdan çok olumlu bir işti (MÖ1).”

3.6. Örgütsel Güven Kavramına Yönelik Düşünceler

Katılımcıların örgütsel güven kavramına yönelik görüşlerine ilişkin değerlendirme sonucunda ortaya çıkarılan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Örgütsel güven kavramına yönelik düşünceler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Güven Kavramı	Örgütsel Güven Tanımlamaları	Regülasyonlar ve Motivatörler Aracılığıyla Güven Oluşturma	Adalet veya Şeffaflığa Dayanan Güven	MÖ1	1	%10
				MÖ2, EÖ5, EÖ1, MÖ5, EÖ5	5	%50
				MÖ4	1	%10
				EÖ2	1	%10

Tablo 7 (Devam). Örgütsel güven kavramına yönelik düşünceler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Güven Kavramı	Örgütsel Güven Tanımlamaları		İstikrarlı Davranışlar Sergileme	MÖ3,EÖ3	2	%100
	Örgütsel Güven	Kanuni Politikalar	Yasal Düzenlemeler	MÖ1,EÖ2	2	%100
	Örgütsel Güven Oluşturma Stratejileri	Performans ve Değerlendirme	Ödüllendirme	MÖ1	1	%50
			Objektif Değerlendirme Kistasları	MÖ1	1	%50
		Çalışan Gelişimi ve Katılımı	Çalışan Niteliğinin Arttırılması	EÖ1	1	%18
			İletişim Kanallarının Çalıştırılması	MÖ2, EÖ5	2	%32
			Karar Verme Sürecine Aktif Katılım	MÖ2, EÖ3	2	%32
			Tecrübelerden Yararlanma	MÖ3	1	%16
		Sendikal ve Örgütsel Güç	Örgütlenme ya da Örgüt Gücü (Sendika vb.) Kullanma	MÖ4	1	%100
		İş Yönetimi ve Otonomi	Kararlarda Tutarlılık	MÖ5	1	%50
			Çalışana Otonomi Sağlanması	EÖ2	1	%50
		Eşitlik ve Birlikte Çalışma	Çalışanlar Arasında Eşitlik	EÖ3	1	%33
			Birlikte Çalışma Becerisi	EÖ4,EÖ5	2	%64

Tablo 7’de öğretmenlerin araştırma sorusuyla (Soru 5) bağlantılı olarak örgütsel güven düşüncesine yönelik ortaya koydukları görüşler değerlendirilmiştir. Araştırma sorusunun öğretmenlerin örgütsel güven ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlaması sebebiyle, katılımcıların ortaya koyduğu görüşler ‘Örgütsel Güven’ teması altında sunulmuştur. Araştırma sorusunun iki kısımdan oluşmaktadır, bu nedenle katılımcılar tarafından ortaya çıkarılan katılımcı görüşleri ‘Örgütsel Güven

Tanımlamaları' ve 'Örgütsel Güven Oluşturma Stratejileri' adlı iki alt temada sunulmuştur.

Katılımcıların 'Örgütsel Güven Tanımlamaları' alt teması başlığında sunulan örgütsel güven kavramına yönelik tanımlamalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde 'Regülasyonlar ve Motivatörler Aracılığıyla Güven Oluşturma' (n = 1), 'Adaletle veya Şeffaflığa Dayanan Güven' (n = 5), 'İstikrarlı Davranışlar Sergileme' (n = 2), 'Çalışan Koruyucu Mekanizma' (n = 1), 'Hedef Odaklı Güven İlişkileri' (n = 1) kodlarının ortaya çıkarıldığı görülmüştür.

Katılımcıların örgütsel güven kavramına yönelik tanımlamalarında Tablo 5 ve Tablo 6'da ortaya konan profesyonel yaşamda güven oluşturan ögeler ve bu ögelerin güven yaratma sebeplerine yönelik görüşlerine paralellik gösteren tanımlamalar yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmaya görüş belirten öğretmenlerin %50'sine göre örgütsel güven, örgüt içerisindeki ast – üst ilişkilerinde şeffaf ya da adaletli davranışlar aracılığıyla oluşan ilişkiler ağı olarak tanımlanmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri *"Adaletli davranılıyorsa herkes açısından idare tarafından, orada zaten güven oluşur. Yani kişiler arasında adaletli davranılıyorsa hem bireyler hem idare tarafından bence örgütsel güven böylece ortaya çıkar (MÖ2)."* , *"Örgütsel güven kendi mensubu olduğum hani bir örgütü düşünürsek çalışanların ve idarelerin birbirlerine olan ve şeffaf davranışlara dayanan güvenli ilişkileridir (EÖ5)."* , *"Örgütsel güven örgütün tepesinden başlayarak herkesin birbirinin açığını kapattığı, şeffaf ilişkilere verilen genel addır (EÖ4)."* , *"Adaletle dayanan, ayrımcılığın olmadığı davranışlardır (EÖ1)."* şeklindedir.

Katılımcıların %20'sine göre örgütsel güven, amirlerin davranışları sonucunda ortaya çıkan bir fenomendir ve bu davranışlar eğer istikrarlı ise örgütsel güvenin varlığından söz edilebilmektedir. Bir katılımcı, örgütsel güveni oluşturan istikrarlılık kavramını şu şekilde açıklamaktadır *"Bizim örgütümüzün lideri, yani müdür, yani idareciler öğrenci lehine fakat istenmeyen bir durumda öğretmenin yanında sürekli duruyorsa bu örgütsel güveni yaratır. Örneğin telefon yasaksa, ben nöbette aldım ve öğrenciye el altından geri verilirse, istikrarsızlık ortaya çıkar ve 'iyi polis' olma adına güven sarsıcı bir hareket olur (EÖ3)."* Diğer bir katılımcı ise istikrarlılık beklentisini *"Yöneticilerin söylediği ve yapılması istenen durumla ilgili durumun en başından sonuna kadar aynı duruşu sergilemesidir (MÖ3)."* ifadesiyle açıklamıştır.

Araştırmaya görüşleri ile katkıda bulunan öğretmenlerin %10'una göre örgütsel güven, kanuni düzenlemeler ve ödüllendirmeler aracılığıyla ortaya konan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamayı yapan katılımcı görüşlerini “*Örgütsel güveni yasal düzenlemeler aracılığı ile oluştururuz (MÖ1).*” şeklinde beyan etmektedir. Örgütsel güven, katılımcıların %10'una göre ise çalışanların örgütsel yaşamda karşılaşması muhtemel haksızlıklar ya da adaletsizliklere karşı, çalışanlara yasal bir koruma kalkanı olarak açıklanmaktadır. Bir katılımcı görüşünü “*Örgütsel güven herhangi olumsuz bir durumla karşılaştığımızda hakkımızı savunurken daha güçlü olmamızı sağlayan bir mekanizmadır (MÖ4).*” şeklinde açıklamaktadır. Örgütsel güven, katılımcıların %10'una göre ise hedefler doğrultusunda şekillenen örgütlerin bu hedefleri gerçekleştirmesi için gerektiğine inanılan güven ilişkilerinin toplamı olarak açıklanmaktadır. Bir katılımcı görüşünü şu şekilde beyan etmektedir “*İş yapılan örgütler ve organizasyonlarda ortak hedeflere ulaşmak amacıyla tesis edilen güven ilişkisidir (EÖ2).*”

Katılımcıların araştırma sorusunun (Soru 5) ikinci kısmında örgütsel güven oluşumuna yönelik uygun stratejiler ile ilgili görüşleri ‘Örgütsel Güven Oluşturma Stratejileri’ alt teması altında 6 kategori ve 12 kod olarak ortaya konulmaktadır. Değerlendirme sonucunda ‘Yasal Düzenlemeler’ (n = 2), ‘Ödüllendirme’ (n = 1), ‘Objektif Değerlendirme Kıstasları’ (n = 1), ‘Çalışan Niteliğinin Arttırılması’ (n = 1), ‘İletişim Kanallarının Çalıştırılması’ (n = 2), ‘Karar Verme Sürecine Aktif Katılım’ (n = 2), ‘Tecrübelerden Yararlanma’ (n = 1), ‘Örgütlenme ya da Örgüt Gücü (Sendika vb.) Kullanma’ (n = 1), ‘Kararlarda Tutarlılık’ (n = 1), ‘Çalışana Otonomi Sağlanması’ (n = 1), ‘Çalışanlar Arasında Eşitlik’ (n = 1), ‘Birlikte Çalışma Becerisi’ (n = 2) kodları ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcıların %50'sine göre örgütsel güveni oluşturma amacıyla kullanılacak strateji ya da stratejiler çalışan merkezli olmalıdır. Bu katılımcıların ortaya koyduğu stratejiler ise ‘Çalışan Gelişimi ve Katılımı’ kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu kategori başlığı altında görüşleri değerlendirilen öğretmenlerin %16'sına göre, çalışan niteliğinin arttırılması örgütsel güveni destekleyecek bir stratejidir. Bir katılımcı bu görüşünü “*Eğitilere gelince çok büyük eksiklik olduğunu düşünüyorum, nitelik bakımından öğretmenler ya da ne tür eğitim öğretim çalışanı varsa hepsinin hizmet içi eğitimler aracılığıyla geliştirilmesi gerekmektedir (EÖ1).*” şeklinde ifade etmektedir.

Örgüt içi iletişim kanallarının çalıştırılması, bu kategori altında görüş bildiren öğretmenlerin %34'üne göre örgütsel güveni sağlayan bir stratejidir. Bazı katılımcılar görüşlerini “...Çalışanlarla aktif iletişim kurulur. Ortak bir görüş ortaya çıkar (MÖ2).” ve “İdaremizden yola çıkarak söylüyorum, iletişimi güçlü idareciler. İdareciler güçlü iletişime sahip olursa örgütte güven artar. (EÖ5).” şeklinde açıklamaktadır.

Çalışanların karar verme sürecine aktif katılımının sağlanması, bu kategori altında ortaya konan ve örgütsel güveni oluşturduğu varsayılan kodlardan bir diğeridir. Bir katılımcı “Toplantılar düzenlenir. Öğretmenlerin, çalışanların ve diğer hizmetlilerin görüşleri alınır. Karar süreçlerine dâhil edilirler (MÖ2).” şeklinde görüşünü belirtmektedir. Bu kategori altında ortaya konan son kod ise, örgüt içerisindeki deneyimlerden yararlanılmasının örgütsel güveni arttıracaklarını savunan ‘Tecrübelerden Yararlanılması’ kodudur. Bu kodun ortaya çıkmasını sağlayan katılımcı görüşünü ‘Okuldaki geçmiş deneyimlerden yararlanmak, bence örgütsel güveni teşvik etmektedir (MÖ3).’ şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların %30'una göre, örgütsel güveni oluşturma stratejileri örgüt içinde çalışanların eşitlikçi ve kooperatif çalışma becerilerini teşvikine dayanması durumunda anlam ifade etmektedir. ‘Eşitlik ve Birlikte Çalışma’ kategorisinde belirtilen bu anlayış, katılımcılara göre eğer çalışanlar arasında eşitlik sağlanırsa ya da çalışanlara birlikte çalışma becerisi kazanmaları sağlanırsa örgütsel güvenin oluşabileceğini bildirmektedir. Bir katılımcı “Bütün paydaşlarla eşit bir mesafe kurulması gerekmektedir (EÖ3).” şeklindeki görüşü ile çalışanlar arasındaki eşitliğin örgütsel güveni oluşturmak için gerekli strateji olduğunu savunurken, bazı katılımcılar “Birlikte iş yapabilmek örgütsel güveni teşvik eder. (EÖ4).” ve “Hangi çalışanla neyi çalışacağımı bilmek çok önemlidir, beraber çalışabilmek çok önemlidir. (EÖ5).” şeklindeki ifadelerle birlikte çalışma becerisinin örgütsel güveni oluşturan stratejiler olduğunu savunmaktadır.

Örgütsel güveni oluşturma stratejileri alt teması altında ortaya çıkarılan diğer bir kategori ise ‘İş Yönetimi ve Otonomi’ kategorisidir. Bu kategori altında paylaşılan kodlar değerlendirildiğinde katılımcıların %6'sı, yönetimlerin kararlarında tutarlı olmasının örgütsel güveni oluşturacağını “Alınan kararlar tutarlı olmalıdır (MÖ5).” şeklindeki görüşü ile belirtmektedir. Diğer bir katılımcı ise “Belli bir özgürlüğün,

serbestinin sağlanması; çok baskı altında olmadan işlerin yürütülmesi... (EÖ5).’’ ifadesi ile çalışanlara iş ve işleyişte belli bir otonominin sağlanması durumunda örgütsel güvenin ortaya çıkacağını belirtmektedir.

Bir örgütün kuruluş, işleyiş ve organizasyonunu sağlayan hukuki altyapı katılımcıların %20’sine göre örgütsel güveni oluşturma stratejisi olarak belirtilmekte ve ‘Kanuni Politikalar’ kategorisi adı altında Tablo 7’de sunulmaktadır. Bu kategori başlığı altında ise katılımcıların görüşlerine binaen ‘Yasal Düzenlemeler’ kodunun ortaya çıktığı görülmektedir. Kanuni düzenlemelerin örgütsel güveni oluşturduğunu savunan öğretmenlerin görüşleri *“Örgütsel güveni oluşturacaksınız bunu kanuni düzenlemeler aracılığı ile yapmanız en müspeti olur (MÖ1).’’* ve *“Bir kurala bağlı ilerlemek gerekir örgütsel güveni sağlamak için. (EÖ2).’’* şeklindedir.

Katılımcıların %10’una göre çalışanların ortaya koyduğu performansı değerlendirecek ya da belli bir kategoride sınıflayacak aksiyonlar örgütsel güveni oluşturan stratejiler olarak beyan edilmektedir. Bu katılımcı ‘Performans ve Değerlendirme’ kategorisi ve ‘Ödüllendirme’ ve Objektif Değerlendirme Kıstasları’ kodları altında paylaşılan örgütsel güven oluşturma stratejilerini şu şekilde açıklamaktadır.

“Şimdi oluşturmak istediğimiz sistemi ele alalım... Örgütsel güven olması için rasyonel bir dizi geçerli ölçüte ihtiyacımız bulunmaktadır. Hele ki akılcı olmayan subjektif birtakım eleştiriler ve değerlendirmeler söz konusu olduğunda... Dolayısıyla bunun rasyonel bir takım geçerli ölçüte dayanmasını arzu ederiz ki böylece örgütünüzü karşı bir güven elde ediyorsunuz (MÖ1).’’

Örgütsel Güven Oluşturma Stratejileri alt teması altında ortaya konan son kategori ise ‘Sendika ve Örgütsel Güç’ kategorisidir. Katılımcıların %10’una göre, eğitim çalışanlarının dâhil oldukları örgütlü organizasyonlar, örgütsel güvenin oluşumu desteklemektedir. Bu katılımcıların görüşü ise araştırma sorusuyla bağlantılı olarak ‘Örgütlenme ya da Örgüt Gücü (Sendika vb.) Kullanma’ kodu altında değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamaktadır. *“Eğitim sendikaları ile iş birliğinde olmak. Bu yolla benzer sorunların bir araya gelerek daha etkili çözülmesi sağlanabilir ve örgütsel güven oluşabilir (MÖ3).’’*

3.7. Yüksek Riskli Sınavlar ve Eğitim Sistemindeki Rolüne Yönelik Görüşler

Katılımcıların, 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibarı ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenmeye başlanan yüksek riskli (merkezileşmiş) sınavların eğitim sistemindeki rolüne yönelik düşünceleri doğrultusunda ortaya çıkarılan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Yüksek Riskli Sınavlar	Eğitim Sistemindeki Rolü	Olumlu Roller	Sistem Başarısını Yükseltme	MÖ1	1	%20
		Olumsuz Roller	Objektif Değerlendirme Kıstası Ortaya Koyma	MÖ1, MÖ2	2	%40
			Kurum Hesap Verebilirlik Düzeyini Geliştirme	MÖ5	1	%20
			Yenilikçi Yaklaşımlara Rehberlik Etme	MÖ1	1	%20
			Ölçme Sürecini Tek Tipleştirme	MÖ3, MÖ4, EÖ2, MÖ5	4	%45
		Olumsuz Roller	Öğrenci Becerilerini Aşma	EÖ1, EÖ3	2	%25
			Ölçme Geçerliğini Zedeleme	EÖ4	1	%10
		Olumsuz Roller	Ölçme Sürecini Tek Tipleştirme	MÖ3, MÖ4, EÖ2, MÖ5	4	%45

Tablo 8 (Devam). Yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Yüksek Riskli Sınavlar	Eğitim Sistemindeki Rolü	Olumsuz Roller	Geçici Bir Deneme Olma	EÖ5	1	%8
			Yetersiz Altyapıyla Başlatılma	EÖ1	1	%8
		Olumlu Etkileri	Bireyselleştirilmiş Geri Dönüt	MÖ1	1	%14
			Öz Becerilerin Gelişimi	MÖ2, MÖ5, EÖ4	3	%44
			Merkezi Sınavlara Hazırlanma	MÖ4	1	%14
			Değerlendirme Süreçlerinde Birlik	EÖ2	1	%14
			Beceri Odaklılık	EÖ3	1	%14
	Eğitim Sistemine Etkileri	Olumsuz Etkileri	Farklı Okul Türlerini Dikkate Almama	MÖ1, EÖ1, EÖ4	3	%26
			Değerlendirme Kısıtlarının Uyumsuzluğu	MÖ2	1	%8
			Öğrenci Başarısını Yanlış Yansıtma	MÖ3	1	%8
			Anksiyete Yaratma	EÖ2	1	%8
			İnisiyatif Alma Kapasitesini Ortadan Kaldırma	EÖ3	1	%8
			İş Yüğü Oluşturma	MÖ2	1	%8
			Yanlış Değerlendirmelerle Öğretmenleri Değerlendirme	MÖ2	1	%8

Tablo 8’de araştırma sorusuyla (Soru 6) bağlantılı olarak katılımcıların yüksek riskli sınavlara ve eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların ortaya koyduğu görüşlerin yüksek riskli sınavlar konusu ile alakalı olması sebebiyle araştırma sorusuyla bağlantılı olarak konan görüşler ‘Yüksek Riskli

Sınavlar' teması altında derlenmiştir. Araştırma sorusunun iki kısımdan oluşması sebebiyle, Yüksek Riskli Sınavlar teması altında ortaya konan veriler 'Eğitim Sistemindeki Rolü' ve 'Eğitim Sistemine Etkileri' alt temaları altında değerlendirilmiştir.

Araştırma sorusunun ilk kısmı ile bağlantılı olarak, katılımcıların yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki rolüne yönelik görüşleri değerlendirildiğinde; bu soruya bağlantılı görüşlerin derlendiği 'Eğitim Sistemindeki Rolü' alt teması altında 2 kategori ve 9 kod ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcılara göre 'Sistem Başarısını Yükseltme' (n = 1), 'Objektif Değerlendirme Kistası Ortaya Koyma' (n = 2), 'Kurum Hesap Verebilirlik Düzeyini Geliştirme' (n = 1), 'Yenilikçi Yaklaşımlara Rehberlik Etme' (n = 1), 'Yüksek Riskli Sınavlar' temasının 'Eğitim Sistemindeki Rolü' alt teması altında ve 'Olumlu Roller' kategorisinde ortaya konan kodlardır.

Katılımcıların %40'ına göre, yüksek riskli sınavlar eğitim sisteminde olumlu bir role sahiptir. Yüksek riskli sınavlar, bir katılımcıya göre uluslararası eğitsel rekabette Türkiye'nin geride kalmışlığını önlemek amacıyla sistem başarısını yükseltme bakımından olumlu bir role haizdir. Bu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır *"Benim buna doğrusu yaklaşımım pozitif, bildiğim kadarıyla bu PISA ve TIMMS sınavlarındaki neticelere bakıldı, oradaki başarıyı yukarıya çekmek amacıyla; niteliğe ait bir şeydir. Dolayısıyla bu manada okulları izlememiz gerekir ve bu da gerçekten olumludur (MÖ1)."* Yüksek riskli sınavların eğitimde yenilikçi yaklaşımlara rehberlik etme potansiyelinin olması da katılımcılar tarafından yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki olumlu rollerinden biri olarak ortaya konulmaktadır. Bir katılımcı *"Yüksek riskli sınavlar şunu da sağlar diğer taraftan, bakınız mesela Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bu felsefeye göre iki önemli yeni yaklaşım var biri farklılaştırma önde olanlar için, diğeri ise zenginleştirme geride olanlar için. Bu da ciddi anlamda avantaj sağlar baktığımızda (MÖ1)."* şeklindeki görüşü ile düşüncesini açıklamıştır.

Yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki bir diğer olumlu rolü ise katılımcılara göre kurumun hesap verebilirlik standartlarını geliştirmesidir. Bir katılımcı bu görüşü *"Ortak (yüksek riskli) sınavların yapılmasını kurumun hesap verebilirlik düzeyini geliştirmek bakımından olumlu buluyorum (MÖ5)."* şeklinde açıklamaktadır. Yüksek riskli sınavların eğitim sisteminde ortaya çıkardığı diğer bir

olumlu rol ise yüksek riskli sınavların sistem için objektif değerlendirme kıstaslarını oluşturmalarını sağlamasıdır. Bir katılımcı bu rolle bağlantılı görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır “*Yüksek riskli sınavlar geç kalınmış bir uygulama, adaletli olunmuyor okullar arasında. Hatta ben şöyle söyleyeyim, sınavı yapacak puanlamanın da test usulü, Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapması gerekir. Sözlü notlarının da kaldırılması gerekmektedir. (MÖ2).*”

Yüksek Riskli Sınavlar teması altında Eğitim Sistemindeki Rolü alt teması başlığında ortaya konan diğer kategori ise ‘Olumsuz Roller’ kategorisidir. Bu kategori altında katılımcıların görüşlerine dayanılarak Ölçme Sürecini Tek Tipleştirme (n = 4), Öğrenci Becerilerini Aşma (n = 2), Ölçme Geçerliğini Zedeleme (n = 1), Geçici Bir Deneme Olma (n = 1), Yetersiz Altyapıyla Başlatılma (n = 1) kodları ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcıların %80’ine göre yüksek riskli sınavlar, eğitim sisteminde olumsuz bir rol ortaya çıkarmaktadır. Yüksek riskli sınavların eğitim sisteminde olumsuz rol ortaya çıkardığını savunan öğretmenlerin %50’ine göre yüksek riskli sınavlar, ölçme sürecini tek tipleştirmeyi tetiklemektedir. Bazı katılımcıların görüşleri “*Ortak sınavların her kurum derecesine göre hazırlanmaması, ölçmeyi tekdüze hale getirmesi gerçeği yansıtmamaktadır (MÖ3).*”, “*Herkesin aynı sınava girmesi, herkesin aynı ölçütlere göre değerlendirilmesi adil olur gibi duruyor ama bu seferde herkesin eşit bir eğitim alması gerekiyor. Bu çok zor (MÖ4).*” ve “*Farklı okul türlerine göre farklı sınavlar yapılabilir. Bu yüksek riskli sınavların sorunlu tarafıdır (MÖ5).*” şeklindedir.

Yüksek riskli sınavlar, bazı katılımcılara göre öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları ve yüksek riskli sınavlarda başarılı olmak için öğrencilere gerekli olan becerilerin (psikolojik, eğitsel vb.) üzerinde olması sebebiyle eğitim sisteminde olumsuz bir role sahiptir. Katılımcılar bu rolü “*Çok yoğun bir müfredat ama sınav belli isimler/konular üzerinden ilerlemektedir. İkisi de (Türk Dili ve Edebiyatı – Türkçe) 12 yıl bu dersi gören gençler için kolay ve yapılabilir olması gerekir, pratiği böyle olmasa da. (EÖ3).*” ve “*Öğrencilerimizin özellikle kitap okuma konusunda sıkıntıları olduğu için yorumlayabilecekleri cümle kurabilecekleri düzeyde sınavlar ama çocukların düzeyi basit gibi görünen fakat analiz düzeyinde cevaplar istediği için öğrencilerle uyumsuzluk var maalesef. (EÖ1).*” şeklindeki açıklamaları ile tanımlamaktadır.

Yüksek riskli sınavlar, bir katılımcıya göre ölçme geçerliğini zedelemektedir. Bu katılımcı görüşünü “*Yüksek riskli sınav hazırlama çabasının sınavın geçerliliğini ve ölçme değerlendirmeyi zedelediğini düşünüyorum. (EÖ4).*” şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca bir katılımcı tarafından ortaya konan “*Branşımıza bakalım mesela, birkaç sınav yapıldı ancak ben altyapının henüz bu sınavlara ulaşmak için yeterli olduğunu düşünmüyorum. (EÖ1).*” ifadesi ile yüksek riskli sınavların henüz yeterli olmayan bir altyapı başlatılmasının eğitim sisteminde olumsuz bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu kategori altında ortaya konan son kod ise ‘Geçici Bir Deneme Olma’ kodudur. Bir katılımcıya göre yüksek riskli sınavlar, eğitim faaliyetleri içerisinde ölçme – değerlendirme aksiyonlarını düzenleyen kurul ya da kurullar tarafından ortaya atılan ve kalıcılığı sağlanması mümkün olmayan bir faaliyettir. Bu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır “*Yani şöyle iyi niyetli yapılmış bir uygulama fakat çok büyük sıkıntıları var, geliştirilemez hatta ben vazgeçileceğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimiz maalesef aynı bilişsel düzeye sahip değiller yani aynı bilişsel düzeye sahip olmadıkları bir sistemde sınava girmektedirler. (EÖ5).*”

Araştırma sorusunun (Soru 6) ikinci kısmıyla bağlantılı olarak katılımcıların yüksek riskli sınavların eğitim sistemi üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleri ‘Eğitim Sistemine Etkileri’ alt temasında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda katılımcıların konuya görüşleri 2 kategori ve 11 koddan müteşekkil bir kategorizasyonla sunulmuştur. Katılımcıların yüksek riskli sınavların eğitim sistemine olumlu etkilerine yönelik düşünceleri ‘Olumlu Etkileri’ kategorisi altında derlenen Bireyselleştirilmiş Geri Dönüt (n = 1), Öz Benliğe İlişkin Becerilerin Gelişimi (n = 3), Merkezi Sınavlara Hazırlanma (n = 1), Değerlendirme Süreçlerinde Birlik (n = 1), Beceri Odaklılık (n = 1) kodlarıyla Tablo 8’de yer almaktadır.

Katılımcıların %70’ine göre yüksek riskli sınavlar, eğitim sistemine farklı yönlerden olmak ile birlikte olumlu etkilere sahiptir. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların %44’üne göre yüksek riskli sınavlar, öğrencilerin öz benliğe ilişkin becerilerini geliştirmeleri sebebiyle eğitim sistemine olumlu etkide bulunmaktadır. Bu noktada bir katılımcı “*Mesela bazı öğrenciler ben bu okulda yapamayabilirim, burası akademik bir okulmuş düşüncesini edindiler ve diğer okullara transferleri gerçekleştirdi (MÖ2).*” ifadesi ile yüksek riskli sınavların öğrencilerde öz farkındalık becerisini geliştirdiğini belirtirken diğer bir katılımcı ise “*Lise bitiminde öğrencilerin sınavında*

ortak olması öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine olanak sağlamaktadır (MÖ5).’’ görüşü ile öğrencilerin öz değerlendirme becerisi edinmesinin yüksek riskli sınavların eğitim sistemine olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara göre yüksek riskli sınavların eğitim sistemine bir diğer olumlu etkisi ise değerlendirme süreci sonucu ortaya çıkan geri dönütün (İng. feedback) her bir öğrenci için yüksek riskli sınavlar aracılığı ile bireyselleştirilme imkânının tanınmasıdır. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır ‘‘Yani %70’i memnun edeceğiz ama %15’leri de unutmayacağız diyor yeni Maarif Modeli. Bu niyeti çok olumlu buluyorum. (MÖ1).’’

Yüksek riskli sınavların eğitim sistemine yönelik bir diğer olumlu etkisi ise yüksek riskli sınavlar aracılığı ile öğrencilerin ortaöğretim hayatının sonunda girecekleri merkezi (yüksek riskli) sınavlara hazırlık imkânı sağlamasıdır. Bir katılımcı bu duruma ilişkin görüşünü ‘‘Öğrenciler bir üniversiteye yerleşebilmek için merkezi bir sınava giriyorlar. Okul sınavlarının da bu şekilde merkezi sınavlar olarak uygulanması onları daha gerçekçi hazırlayacak ve daha geniş bir kitle içinde başarı durumlarını görebilecekler. (MÖ4).’’ şeklinde belirtmektedir. Yüksek riskli sınavlar, değerlendirme sürecini tek elden idare etme şansı tanınmasıyla da katılımcılarca eğitim sistemine olumlu etkisi olan bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Bu fikri savunan bir katılımcı görüşlerini ‘‘Ortak bir değerlendirme olabilir mesela hani öğretmenlerin birazcık kanaatine ya da o öğrenciye biraz daha fazla vereyim şu öğrenciye daha az vereyim tutumu ortadan kalkıyor, ortak bir değerlendirme yapilsın deniyor bu biraz daha olumlu yani.... (EÖ2).’’ şeklinde açıklamaktadır. Katılımcıların yüksek riskli sınavların eğitim sistemine yönelik olumlu etkileri kategorisi altında ortaya koydukları son düşünce ise ‘Beceri Odaklılık’ kodu ile açıklanan, yüksek riskli sınavların öğrencilerin farklı tipteki becerilerini geliştirmeyi sağladığı düşüncesidir. Bu görüşü savunan katılımcı, görüşünü ‘‘Yeni yapılan ‘konuşma/dinleme’ değişikliği öğrencilerin bazı yetilerini güçlendirme ve pratik yapmalarına vesiledir (EÖ3).’’ ifadesiyle açıklamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yüksek riskli sınavların eğitim sistemine yönelik olumsuz etkilere ilişkin görüşleri ‘Olumsuz Etkileri’ kategorisi altında ‘Farklı Okul Türlerini Dikkate Almama (n = 4)’, ‘Değerlendirme Kıstaslarının Uyumsuzluğu’ (n = 3), ‘Öğrenci Başarısını Yanlış Yansıtma’ (n = 1), Anksiyete Yaratma (n = 1), İnisiyatif

Alma Kapasitesini Ortadan Kaldırma (n = 1) ve İş Yüğü Oluşturma (n = 1) kodları ile Tablo 8’de yer almıştır.

Katılımcıların %90’ına göre yüksek riskli sınavlar, eğitim sistemine bir ya da birden fazla olumsuz etkiye sahiptir. Yüksek riskli sınavların eğitim sistemine olumsuz etkileri olduğunu savunan öğretmenlerin %8’ine göre yüksek riskli sınavlar öğretmenlere çalışma yaşamlarında yeni iş ve işlemler ortaya çıkarmakta ve eğitim faaliyetleri bu iş ve işlemler sebebiyle akamete uğramaktadır. Bir katılımcı bu konuya ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmektedir *“Olumsuzluğu ise uygulanan sınavların öğretmene getirdiği iş yükü ve bunun müfredatı anlatacağım zamandan alınıyor olması (EÖ3).”* Diğer bir katılımcı tarafından *“Yani sınavlar ortak yapılıyor ama değerlendirme merkezi olarak yapıldığından bir anlamı kalmıyor. Kanaat hakkımız elimizden alınıyor bir diğer taraftan baktığımızda ne kadar olumlu saysak da. (EÖ2).”* şeklinde ifade edilen durumda ise öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde kanaatte bulunma ya da inisiyatif alma kapasitelerinin ortadan kaldırılması ise diğer bir olumsuz etki olarak belirtilmektedir.

Yüksek riskli sınavların eğitim sistemi üzerindeki olduğu varsayılan diğer bir olumsuz etkisi ise sınava giren öğrenciler üzerinde psikolojik gerginlik yaratmasıdır. ‘Anksiyete Yaratma’ kodu ile tabloda yer alan bu olumsuz etki bir katılımcı tarafından *“Öğrenci sınav sırasında yaşadığı tedirginliği öğrencinin sınavdaki başarısını azaltmaktadır (MÖ3).”* şeklinde açıklanmaktadır. Bir diğer katılımcı ise *“Merkezi sınavlar güzel ama belki öğrencinin bir mesleğe ilgisi var, akademik başarı olan okula gönderiyorsun bu sınavlar aracılığı ile. Belki güzel bir meslek seçimi ile hayatını idame ettirecek veya başarı sağlayacak (MÖ2).”* ifadesi ile öğrenci başarısının yanlış yansıtılmasının yüksek riskli sınavların bir diğer olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedir.

Yüksek riskli sınavların eğitim sistemine olumsuz etkileri olduğunu düşünen katılımcıların %37’sine göre yüksek riskli sınavlar istenen ölçüde öğrenci performansını değerlendirememektedir. Bir katılımcı bu konuya ilişkin *“Özellikle yeni nesil soru ve sınav hazırlama çabası konunun özünü perdelemektedir (EÖ4).”* görüşü ile yüksek riskli sınavların değerlendirme sürecinin maksadını saptırdığını savunmaktadır. Diğer bir katılımcı ise uygulama sınavları bağlamında verdiği örnek ile bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. *“Özellikle ilk yıl sınavların kolay olması*

sebebiyle nitelikli bir değerlendirme süreci sağlanamadı, ayrıca konuşma ve dinleme sınavlarında da biz nitelikli bir değerlendirme süreci oluşturamadık (EÖ1).’’ Yüksek riskli sınavların eğitim sistemine yönelik olumsuz etkilerine dair sunulan en büyük argüman ise yüksek riskli sınavların farklı okul türleri dikkate alınmadan gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ‘‘Olumsuz yönüne baktığımızda ise sınavların okul seviyelerine uygun olmaması okul başarı puanının olağandan düşük ya da yüksek olmasına sebep olmaktadır (MÖ5).’’ ve ‘‘Eşit eğitim koşullarına sahip olmayan öğrencilerin aynı sınavı olması öğrenciler için olumsuz olabilir (MÖ4).’’ şeklindedir. Diğer bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır.

‘‘Düzyey bakımından en alt düzey temel alınarak sınav hazırlanıyor. En alt düzey temel alındığı için sorular bu sefer üst düzeydeki öğrenci ve okul tiplerine göre hafif geliyor. Bu seferde üstte kalan öğrenciler alta göre hareket ediyor ve alt grubun edindiği öğrenmelerin yeterli olduğunu düşünüyor onlarda o seviyede kalıyor (EÖ5).’’

3.8. Yüksek Riskli Sınavların Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algıları Üzerindeki Muhtemel Etkilerine Yönelik Görüşler

Katılımcıların gelecekte yüksek riskli sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulmalarının örgütsel güven algılarına olan etkisine yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarılan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yüksek riskli sınavların öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algıları üzerindeki muhtemel etkileri

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Yüksek Riskli Sınavlar	Örgütsel Güven Algısına Muhtemel Etkileri	Olumlu Etkileyici Faktörler	Rasyonel Bakış Açısı Kazandırma	MÖ1, MÖ5	2	%20
			Örgüt Kültürünü Geliştirme	MÖ1	1	%10
			Öğretmenin Elini Güçlendirme	EÖ1, EÖ2, EÖ3	3	%30

Tablo 9 (Devam). Yüksek riskli sınavların öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algıları üzerindeki muhtemel etkileri

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Yüksek Riskli Sınavlar	Örgütsel Güven Algısına Muhtemel Etkileri	Olumsuz Etkileyici Faktörler	Gerçekçi Olmayan Değerlendirme Araçlarını Kullanma	MÖ2, EÖ4, EÖ5	3	%36
			Karar Verici Belirsizliği Ortaya Çıkarma	MÖ3	1	%14
			Adaptasyon Problemleri Yaratma	MÖ3	1	%14
			Öğretmenler Üzerinde Baskıyı Artırma	EÖ4	1	%14
			Farklılıkları Dikkate Almama	EÖ2	1	%14

Tablo 9’da araştırma sorusuyla bağlantılı olarak (Soru 7), öğretmenlerin yüksek riskli sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulmalarının örgütsel güven algılarına yönelik muhtemel etkilerine dair görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sorusunda belirtildiği üzere katılımcıların yüksek riskli sınavların uygulanması sonucunda ortaya çıkması muhtemel bir süreçle yönelik görüşleri alındığından, ortaya konan veriler ‘Yüksek Riskli Sınavlar’ teması altında sunulmuştur. Bununla birlikte, araştırma sorusunda yüksek riskli sınavların uygulanmasının ve bu sınavlar aracılığı ile öğretmenlerin tabi tutulacağı hesap verebilirlik süreçlerinin örgütsel güven algısına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından katılımcıların ortaya koyduğu düşünceler ‘Örgütsel Güven Algısına Muhtemel Etkileri’ alt teması başlığı altında sunulmuştur.

Katılımcıların, yüksek riskli sınavlar ve bu sınavların sonuçları doğrultusunda hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulmalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, görüşlerin iki ana grup içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %50’si, yüksek riskli sınavlar doğrultusunda muhatap olmaları muhtemel hesap verebilirlik süreçlerinin örgütsel güven algılarını olumlu etkileyeceğini savunmaktadır. ‘Olumlu Etkileyici Faktörler’ kategorisi altında ortaya konan bu

görüşler ‘Rasyonel Bakış Açısı Kazandırma’ (n = 2), ‘Örgüt Kültürünü Geliştirme’ (n = 1) ve ‘Öğretmenin Elini Güçlendirme’ (n = 3) kodlarıyla yer almıştır.

Yüksek riskli sınavlar ve bu sınavlar aracılığı ile ortaya konacak hesap verebilirlik süreçlerinin örgütsel güven algısına olumlu etkilerinin olacağı düşüncesine sahip olan öğretmenlerin %50’si, bu sınavlar aracılığı ile ortaya konacak hesap verebilirlik süreçlerinin öğretmenlerin veriler aracılığı ile eğitim ve öğretim faaliyetleri sırasında diğer paydaşlara yönelik elini güçlendirdiğini savunmaktadır. Bu görüşü savunan bir katılımcı *‘Mesleğini maddi hesap verebilirlik üstüne kurmuş kişileri olumlu güdüleyeceğini düşünüyorum (EÖ3).’* ifadesi ile somut verilere dayanan hesap verebilirlik süreçlerinin tatbikinin öğretmenleri sistem içerisinde motive ettiğini ve böylece öğretmenlerin süreç içerisinde muhataplarına karşı elini güçlendirdiğini belirtmektedir. *‘Bunda bir sıkıntı yok hatta benim için daha iyi olur, adaletsiz bir değerlendirme yapmayayım sonuçta benim motivasyonum kırılmayacaksa her şey iyi niyetle sağlanacaksa... Notu ben vereceksem ben karneye gireceksem hiç mesele yoktur zaten (EÖ2).’* şeklindeki görüşü ile diğer bir katılımcı, değerlendirme sürecinde adalet ögesinin dâhil edilmesinin öğretmenler için eğitim faaliyetlerinde avantaj yaratabilecek ve örgütsel güveni olumlu etkileyecek bir öge olduğunu belirtmektedir.

‘Örgüt Kültürünün Geliştirilmesi’, yüksek riskli sınavlar ve bu sınavlar aracılığı ile ortaya konacak hesap verebilirlik süreçleri sonucunda örgütsel güvene olumlu etkisi olduğu düşünülen diğer bir koddur. Bir katılımcı bu koda ilişkin görüşlerini *‘Hangi şehirdesiniz, hangi okul türünde çalışıyorsunuz ve bu okul türünün geçmişten bugüne kadarki kültür mirası nasıldır, akademik ve örgüt kültürü bakımından, bunlar önemlidir. Eğer bunlar uygun şekilde değerlendirilirse, benim örgüte olan güvenim artar, çok daha muhkem çok daha sağlam hale gelmektedir. Örgüt dahası kültürünü de geliştirir. (MÖ1).’* şeklinde açıklamaktadır. Yüksek riskli sınavlar ve bu sınavlar sonucunda ortaya konacak hesap verebilirlik süreçleri, iki katılımcıya göre öğretmenlere ve kurumlara rasyonel bakış açısı kazandırması ile de örgütsel güveni artırma potansiyeline sahiptir. Bu katılımcıların görüşleri *‘Bunun objektif, daha doğrusu kriterlere bağlı olması demek benim adıma kurallar kaideler net ortaya konacak ve o daima uygulanacaktır. Demektir ki rasyonel bir bakış açısı ortaya konulabilirse benim örgüte olan güvenim daha da artar. (MÖ1).’* ve *‘Olumlu*

yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Gerçekçi bir tablo ortaya koyar. Biz de buna göre hareket ederiz (MÖ5).’’ şeklindedir.

Yüksek riskli sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulma, katılımcıların %50’sine göre ise örgütsel güveni olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. ‘Olumsuz Etkileyici Faktörler’ kategorisi altında katılımcıların araştırma sorusuna verdikleri olumsuz görüşler derlenmiş ve ‘Gerçekçi Olmayan Değerlendirme Araçlarını Kullanma’ (n = 3), ‘Karar Verici Belirsizliği Ortaya Çıkarma’ (n = 1), ‘Adaptasyon Problemleri Yaratma’ (n = 1) ve ‘Farklılıkları Dikkate Almama’ (n = 1) kodlarına bu kategori altında yer verilmiştir.

Yüksek riskli sınavlar ve bu sınavlar doğrultusunda öğretmenlere yöneltilecek muhtemel bir hesap verebilirlik süreci, katılımcılara göre eğitim faaliyetlerini etkileyecek kararları alan karar alıcı kişi ya da kişilerin netleştirilmesini engelleme potansiyeline sahiptir ve bu da öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini negatif etkilemesi muhtemel bir durum olarak belirtilmektedir. Bir katılımcı bu durumu *“(Okul) yöneticilerin mi üst düzey yöneticilerin mi kontrolüne göre hareket edilmesi konusunda belirsizlik yaşanabilir (MÖ3).’’* görüşüyle açıklamaktadır. Aynı katılımcı *“Sistem değiştikçe ayak uydurma sürecimiz uzamakta (MÖ3).’’* ifadesi ile de hesap verebilirlik süreçlerinin yüksek riskli sınavlara bağlanması durumunda yeni bir değerlendirme sürecinin ortaya çıkmasının muhtemel olduğunu ve bunun çalışanların (öğretmenler, yöneticiler vb.) adaptasyon süreçlerini uzatarak örgütsel güvene olumsuz bir etki potansiyelinin olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sorusunda (Soru 7) bahsedilen usuldeki bir hesap verebilirlik süreci, bir katılımcıya göre farklılıkları dikkate almaması sebebiyle örgütsel güvene potansiyel zarar verici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu katılımcı düşüncesini *“Kendi dersim için konuşayım, çocukların birçok farklı okuma süreçleri var, dersin içinde okuyor çocuk ama baktığın zaman bu tek sınava dayanan değerlendirme ne kadar faydalı olur bilemiyorum. (EÖ2).’’* şeklinde açıklamaktadır. Yüksek riskli sınavlar ve bu sınavlar bağlantısında ortaya konması muhtemel hesap verebilirlik süreçleri, örgütsel güvene olumsuz etkisi olduğunu savunan katılımcıların %50’si tarafından gerçekçi olmayan değerlendirme araçlarını kullanması sebebiyle örgütsel güvenin bahsedilen değerlendirme sürecinin sonunda zayıflayacağını savunmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Bahsettiğiniz sistem yine objektif olmayacak, bir de külli yanlış olur. Neden yanlış olur, çünkü sen o öğretim sistemine göre öğrenciyi oraya almıyorsun sen kendin bir sistem çıkarıyorsun ve bunu bütün okullarda uygula diyorsun. Ama çocuk, mesela atıyorum, yine Matematik üzerinden gidiyorum ya da İngilizce fark etmez; bilgi seviyesi olarak birinci sınıfta ama ortalamadan bilmem neden geçirilerek lise bire gelmiş sen bunu geçirmişsin. Sonra o öğretmene diyorsun ki, bu yazılı da çocuk muhtemelen sıfır çekecektir, sen bu öğretmene sıfır çektin diyemezsin. Müthiş adaletsizlik olur, Fen Lisesi’ndeki öğretmenlerle onu kıyaslamaya çalışıyorsun bu doğru olmaz. (MÖ2).”

“Yani benim sisteme karşı güvenimi sarsar işte o da şu anlamda sarsar: Yani sonuçta ben öğrenciyi ölçme yönteminin doğru olmadığını düşündüğüm için bu yaklaşıma sahip olurum. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığı tek bir alana dayanan değerlendirme yapıyor, genele yaymakta doğru bir yaklaşım değil. (EÖ5).”

3.9. Eğitimde Merkezileşme ve Sınavların Denetimine İlişkin Görüşler

Katılımcıların eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkarılan tema, alt tema, kategori ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine ilişkin görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Eğitimde Standardlaştırma ve Merkezi Sistem	Sınavların Merkezileşmesinin Etkileri	Olumlu Etkileri	Objektif Değerlendirme Kaynağı Oluşturma	MÖ3, MÖ4, EÖ4	3	%38
			Öğretmenin İş Yükünü Azaltma	EÖ3, EÖ5	2	%26
			Öğretmenleri Çalışmaya Teşvik	MÖ4	1	%12
			Okullar Arasında Eşitlik Sağlama	MÖ2	1	%12

Tablo 10 (Devam). Eğitimde merkezileşme ve sınavların denetimine ilişkin görüşler

Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı	n	Yüzde(%)
Eğitimde Standartlaştırma ve Merkezi Sistem	Sınavların Merkezileşmesinin Etkileri	Olumlu Etkileri	Öğretmenin Sistem İçi Rolünü Güçlendirme	EÖ4	1	%12
		Olumsuz Etkileri	Öğretmenin Sistem İçi Rolünü Zayıflatma	MÖ3,MÖ4, EÖ4	3	%27
			Farklılıkları Keskinleştirme	EÖ3	1	%9
			Sınav Geçerliğini Zayıflatma	EÖ3,MÖ5, EÖ4	3	%27
			Farklılıkları Dikkate Almama	EÖ4,MÖ1, EÖ5	3	%27
			Öğretmen İnisiyatifi Ortadan Kaldırma	EÖ1	1	%9

Tablo 10’da araştırmaya görüş belirten öğretmenlerin araştırma sorusuyla (Soru 8) bağlantılı olarak gelecekte örgün eğitim içerisinde düzenlenecek sınavların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılması ve öğretmenlerin sınav oluşturma sürecinden çıkarılması durumuna yönelik düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırma sorusunun, eğitimde merkezileştirilmesi planlandığı varsayılan bir eğitim – öğretim faaliyetine yönelik düşünceleri ortaya çıkarma amacından dolayı katılımcıların araştırma sorusuna yönelik ortaya koyduğu görüşler ‘Eğitimde Standartlaştırma ve Merkezi Sistem’ teması başlığı altında yer almaktadır. Bu tema başlığı altında, öğretmenlerin sınav sisteminin merkezileştirilmesine yönelik düşünceleri derlendiğinden görüşler ‘Sınavın Merkezileştirilmesinin Etkileri’ alt teması başlığı altında 2 kategori ve 10 kod halinde yer almaktadır.

Katılımcıların %50’si, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmesi muhtemel bir merkezileşmiş sınav sisteminin eğitim sistemini olumlu etkileyeceğini savunmaktadır. ‘Olumlu Etkileri’ kategorisi altında derlenen bu görüşler incelendiğinde ‘Objektif Değerlendirme Kaynağı Oluşturma’ (n = 3), ‘Öğretmenin İş

Yükünü Azaltma' (n = 1), 'Öğretmenleri Çalışmaya Teşvik' (n = 1), 'Okullar Arasında Eşitlik Sağlama' (n = 1) ve 'Öğretmenin Elini Güçlendirme' (n = 1) kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Merkezileşmiş sınavlar, katılımcılara göre okullar arasında eşitlik sağlama potansiyeline sahiptir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır *"Olumlu yönü...Bir kere adalet sağlanır okullar arasında yani öğretmenler ona göre kendisini ayarlar sınıfları belki ona göre ayarlanmaya çalışır, ne denir ona bir eşitlik olur."* Değerlendirmenin öğretmenlerden çıkarılması gerekir (MÖ2).'' Diğer bir katılımcı ise *"Olumlu olarak öğretmenin işini daha çok önemsemesine ve öğrenci başarısı için gayret göstermesine sebep olur. (MÖ4)."* şeklinde açıkladığı görüş ile öğretmenlerin merkezileşmiş sınavlar aracılığı ile öğretmenleri çalışmaya teşvik edilebileceğini savunmaktadır. Merkezileşmiş sınavların yaygınlaştırılması, bir diğer katılımcıya göre öğretmenlerin sistem içindeki statüsünü güçlendirmekte ve eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere yönelen olumsuz algıyı kırmaktadır. Bu katılımcı görüşünü, *"Öğretmenin süreçte bağımsız olması ve çocukların öğretmeni -suçlu- algılama yanılığısı biter (EÖ3)."* şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezileştirilmesi muhtemel bir sınav sisteminde iş yükünün azalması da katılımcıların 'Olumlu Etkileri' kategorisinde ortaya koyduğu diğer bir görüştür. Bir katılımcı görüşünü *"Diyelim ki bahsettiğim sınav sistemi geldi eğitim sürecinde, olumlu olarak şu olur yani beni rahatlatır en azından sınav okumam sınav hazırlamam. (EÖ5)."* şeklinde beyan etmektedir. Katılımcıların merkezileşmiş bir sınav sistemin eğitim sistemine olumlu etkilerine yönelik savunduğu en kuvvetli görüş ise, merkezileştirilmiş sınavların olumlu etkileri olduğunu savunan katılımcıların %44'ü tarafından belirtilen 'Objektif Değerlendirme Kaynağı Oluşturma' kodudur. Bazı katılımcıların görüşleri *"İlçeden, ilden; özelden ve genelden bağımsız bir ölçme pek tabii objektif olurdu. (EÖ3)."* ve *"Olumlu yönü tüm ülke bazında dersin hesap verebilirliğinin artması ve objektifliğin güçlenmesidir. (MÖ5)."* şeklindedir. Bir diğer katılımcı ise görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır.

"Gelgelelim sözlü notlarının kaldırılması gerekir, çünkü ben yanı davranabilirim. Örneğin bu çocuğun matematiği çok iyi değil ama efendi bir çocuk, bu çocuk diyelim ki matematikten geçti. Bu efendilikten mi geçti matematikten mi geçti... Tabii ki performansa dayalı bazı dersler var, atıyorum Müzik, Resim, Beden, Kur'an – 1 Kerim bazı dersler var yani. Bunlarda sözlü notu olarak bir standartlara eriştirilebilir belki o

dersler öğretmenler tarafından puanlaması yapılabilir ama sözlü notu oldukça bu ülke gelişmez. (MÖ2).’’

Katılımcıların %80’ine göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulması muhtemel merkezileştirilmiş bir sınav süreci, eğitim öğretim paydaşlarını ve faaliyetlerini olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Katılımcıların bu yöndeki düşüncelerine ‘Öğretmenin Sistem İçi Rolünü Zayıflatma’ (n = 3), ‘Farklılıkları Keskinleştirme’ (n = 1), ‘Sınav Geçerliğini Zayıflatma’ (n = 2), ‘Farklılıkları Dikkate Almama’ (n = 3), ‘Öğretmen İnisiyatifi Ortadan Kaldırma’ (n = 1) kodlarıyla yer verilmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin %30’una göre merkezileştirmesi muhtemel bir sınav sistemi öğretmenin sistem içi rolünü zayıflatma eğilimi ortaya koymaktadır. Katılımcılar bu düşünceye yönelik görüşlerini “*Bu durumun öğretmenin duruşunu sarstığını düşünmekteyim. Öğretmenin rolünün birer birer azaldığı kanaatindeyim (MÖ3).*” , “*Olumsuz yönü ise öğrencilerin başarı göstermemesi öğretmen üzerinde psikolojik baskı oluşturabilir (MÖ4).*” ve “*Öğretmeni işe yaramaz pozisyonuna düşürecek ve mesleğini sorgulatacaktır (EÖ4).*” şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcıların muhtemel bir merkezileşmiş sınav sistemine yönelik diğer olumsuz çıkarımı ise bu sınav sisteminin farklılıkları dikkate almama ihtimalinin yüksek olmasıdır. Bir katılımcı “*Merkezi sınavların okul türü ve bölge ayrımı olmadığı için önemli bir oranda geçerliliği olmadığını düşünüyorum (EÖ4).*” ifadesiyle ortaya konması muhtemel sistemin ülkenin coğrafi ve pedagojik gerçeklikleri ile farklı olması sebebiyle sistemin olumsuzluklar yaratmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Diğer bir katılımcı ise bu görüşe yönelik argümanını “*Mesela benim okul türümde sınavlar merkezden gelmesi bir sorun yaratmadı ama başka bir kurumda farklılıklara riayet edilir mi bilmiyorum. Ona çok ayrıntılı bakmak lazım belki okul okul bakmak gerekiyor (MÖ1).*” şeklinde açıklamıştır. Bu görüşün daha radikal bir versiyonu ise bir katılımcı tarafından “*Öte yandan ücra bir ilçede ek kaynaklı ders görenle merkezi bir lisede yüksek imkânlarla ders görenlerin aynı sorularla sınanması adil midir? (MÖ3).*” şeklinde ifade edilen ve merkezileşmiş bir sınav sisteminin öğrenciler arasında sosyo – ekonomik başta olmak üzere farklılıkları daha da keskinleştireceği düşüncesidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanması muhtemel bir merkezileşmiş sınav sisteminin diğer potansiyel bir olumsuz etkisi ise katılımcılar arasında bu yönde görüş belirten öğretmenlerin

%20'si tarafından belirtilen 'Sınav Geçerliğinin Zayıflaması' kodu altında yer almaktadır. Merkezileşmiş bir sınav sistemi, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmında sınav geçerliliğine zarar vermesi sebebiyle eğitim sistemine olumsuz etki yaratması muhtemel bir süreç olarak belirtilmektedir. Bir öğretmen görüşünü *‘‘Olumsuz yönü ise seviyeye uygun sınav olmayıp geçerlilik sürecinde sıkıntı çıkarmasıdır (MÖ5).’’* şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcılara göre merkezileşmiş bir sınav sisteminin ortaya koyması muhtemel son olumsuz etkisi ise öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki inisiyatiflerinin de ortadan kaldırılmasıdır. Bir katılımcı bu görüşü *‘‘Şuna da bakmak gerekiyor. Şu anki sistemde onlar hazırlıyor biz okuyoruz, bir yönden iyi neden öğrencileri biz tanıyoruz hani esneklik kullanıp öğrenciye kolaylık sağlayabiliyoruz. Milli Eğitim okuduğu zaman yapabileceklerim çok sınırlanacak ister istemez, bu çocuk için dezavantajlı olacaktır. (EÖ1).’’* şeklinde açıklamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin yüksek riskli sınavlar bağlamında hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarına yönelik görüşleri üç adet başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yüksek riskli sınavlar perspektifinde hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarına yönelik ortaya koyduğu görüşler ışığında yerli ve yabancı alanyazın ve bulgularından hareketle Türkiye’de eğitsel faaliyetlerden sorumlu kurumlara ölçme ve değerlendirme politikalarını şekillendirmeye katkıda bulunması hedeflenen ve bu konuda araştırma yapacaklara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Hesap Verebilirlik Kavramı, Hesap Verebilirlik Türleri ve Eğitimde Hesap Verebilirliğe Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların hesap verebilirlik kavramına yönelik tanımlamaları ve bu tanımlamaları eğitim faaliyetleriyle özdeşleştirmelerine yönelik sundukları görüş ve düşünceler hesap verebilirlik ve eğitimdeki yeri teması altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramına yönelik hesap verebilirlik tanımlamaları alt temasında sunulan veriler incelendiğinde katılımcıların farklı görüşleri benimsediği sonucuna varılmıştır. İlgili yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde bu bakış açılarını destekleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Argon (2015) tarafından öğretmen ve idareciler üzerinde yapılan ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel çalışma; öğretmenlerin ve idarecilerin hesap verebilirlik kavramını sorumluluk duygusu üzerinden tanımladığını ortaya koymaktadır. Bahsedilen araştırma sonucunda ortaya konan görüş, bu çalışmada Tablo 2’de ortaya konan hesap verebilirlik tanımlamalarından ‘Yapılan faaliyetlerden sorumlu olmak.’ ve Sorumlulukları ya da görevleri (farklı yönlerden olsa da) gerçekleştirmek, karşılıklarını vermek.’ kodlarıyla paralellik ortaya koymaktadır. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) tarafından idareciler üzerinde yapılan çalışma da ise idarecilerin hesap verebilirlik sebepleri içerisinde bilgilendirme sorumluluğu ve sorumluluk duygusu olarak belirtmeleri, bu çalışmada katılımcıların hesap verebilirlik kavramını açıklamak amacıyla kullandıkları ‘sorumlulukları gerçekleştirme’ tanımlamasıyla benzerlik gösterdiğini

ortaya koymaktadır. Altunay ve arkadaşları (2023) tarafından ortaya konan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Robertson (2003) tarafından farklı uluslardan gelen öğretmenler üzerinde yapılan nitel çalışmada da, öğretmenlerin hesap verebilirliği eğitim faaliyetlerindeki aksiyonlar için gerekli sorumlulukları almak olarak tanımladığı tespit edilmektedir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) tarafından ortaya konan aynı çalışmada, çalışmaya katılan katılımcıların belirttiğine benzer verileri ortaya koymakta ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığının da hesap verebilirlik tanımlamaları içerisinde olduğunu belirtmektedir. Çetin ve Karsantık (2022) tarafından yükseköğretimde hesap verebilirlik politikalarının ve sistemlerinin öneminin incelendiği çalışmada ise şeffaflığın yükseköğretimde hesap verebilirliğin makro ve mikro düzeydeki yansımalarından biri olduğu belirtilmiş ve katılımcı görüşleri ile benzerlik gösteren bir bulgu aktarılmıştır. Hesap verebilirlik kavramına yönelik yapılan katılımcılar tarafından yapılan bir diğer tanımlama ise hesap verebilirliğin açıklama gereğinin bir yansıması olduğudur. Mathers ve King (2017) tarafından Amerika'nın Colarado kentinde 568 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış ve öğretmenlerin belli bir hiyerarşik sıralama içerisinde bu açıklama gereksinimini ortaya koydukları görülmüştür.

Katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin ortaya koydukları hesap verebilirlik tanımlamalarını eğitim faaliyetleriyle örneklendirmelerine yönelik düşünceleri eğitimde hesap verebilirliğin rolü alt temasında sunulmaktadır. Bu alt tema başlığı altında sunulan veriler incelendiğinde katılımcıların eğitimde hesap verebilirlik faaliyetlerinin yansıması olarak öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, öğretim merkezli faaliyetleri öne çıkardıkları bulgusuna varılmıştır. Irons ve arkadaşları (2007) tarafından ortaya konan çalışma, öğretmenlerin hesap verebilirliği öğrenci öğrenmelerinden hareketle tanımladığını ortaya koymaktadır. Spero (2004), hesap verebilirliğin eğitim faaliyetlerindeki uyarlamalarının eğitim kurumlarının türü ya da düzeyi ne olursa olsun farklılık göstermediğini belirtmektedir. Englert ve arkadaşları (2007), hesap verebilirliğin eğitimin ve eğitim faaliyetlerinin niteliğinin arttırılması amacını gütmesi sebebiyle geliştirici olduğu kanısına ulaşmıştır. Kurt ve Tuna (2022) tarafından Rize ilinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak hesap verebilirlik uygulamalarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin hesap verebilirliği öğrencilerin akademik

başarıları ile ilişkilendirdiği bulgusu tespit edilmiştir. İlgili alt tema altında sunulan görüşler içerisinde öğrencilerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması, eğitim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması vb. görüşlerinin bulunması; katılımcı görüşlerinin alanyazın ile benzerlik taşıdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hesap verebilirlik faaliyetlerinin eğitimdeki yansımalarının Türkiye ve diğer ülkelerde ayrıştığı bir husus katılımcılar tarafından ortaya konan otoriteye ya da yetkililere durumu açıklamanın diğer ülkelerde hesap verebilirliğin eğitimdeki bir yansıması olmadığı kanaatidir. Burnitt (2016), idarecilerin artık kendilerini hesap verebilirlik faaliyetlerinde açıklama yapılan bir makamdan çok bir rehber olarak gördüklerini belirtmektedir. Tóth ve Csapó (2022), harici hesap verebilirlik kıstaslarının öğretmenlerin öğretim pratiklerini negatif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Fan (2023), otoritelere hesap verme pratiğinin en kuvvetli uygulandığı ülkelere biri olan Çin Halk Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin hesap verebilirlik pratiklerini olumsuz ve verimsiz olduğu düşüncesine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan araştırma sorularıyla bağlantılı olarak hesap verebilirlik kavramına yönelik düşünceleri alınan ikinci konu, hesap verebilirlik alt boyutları içerisinde en güçlü hesap verebilirlik boyutunun olduğu ve katılımcıların hesap verebilirlik alt boyutları içerisinde en güçlü alt boyut olarak tanımlanan boyutun olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinedir. Türkiye'de hesap verebilirlik teması altında en güçlü boyut alt temasında sunulan veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu, bürokratik hesap verebilirliğin en güçlü alt boyut olduğunu savunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, diğer ülkelerdeki ve diğer öğretim kademelerindeki öğretmenlerin de benzer görüşler aktardığı ortaya konulmaktadır (Erdağ, 2013; Erdağ ve Yenipınar, 2022; Kilfoil, 1994; Murphy 2009; Weathers, 2011;). Katılımcıların eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde en güçlü boyut olarak belirlediği hesap verebilirlik alt boyutunun olumlu ve olumsuz özelliklerine yönelik düşünceleri ise en güçlü boyutun özellikleri alt temasında sunulmuştur. Bu alt tema incelendiğinde ise bürokratik hesap verebilirliğin öğretmenlerce yaptıkları faaliyetleri kanıtlama ve belli ölçülerde çalışanların öz denetimlerini teşvik etmeyi desteklemesinden dolayı avantaj sağladığı ancak eğitsel faaliyetlerin niteliğini geliştirme noktasında eksikliklere sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ahmet (2022) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin iş doyumu ile bürokratik hesap verebilirlik algıları arasında pozitif ilişki

gözlemlendiğini sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların bürokratik hesap verebilirliğe yönelik olumsuz düşüncelerine paralellik gösteren çalışmada Pekince - Kardaş (2019), öğretmenlerin ve idarecilerin bürokratik hesap verebilirliğe verilen aşırı odaklılık sebebiyle akademik başarının gözlemlenmediğini belirtmekte ve okulların akademik başarı düzeylerinin düşük ya da başarısız olduğu fikrini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların hesap verebilirlik alt boyutlarına yönelik görüşleri incelendiğinde yasal hesap verebilirliği de Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanan hesap verebilirlik rejimleri içerisinde en kuvvetlilerden biri olduğu görüşünü aktardıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, yasal hesap verebilirliğin öğretmenler arasında güçlü bir hesap verebilirlik türü olduğuna yönelik düşüncesiyle paralellik gösteren çalışmalara ulaşılmaktadır. De Waal (2011), Güney Afrika'da hizmet veren öğretmenlerin görüşlerini ele alarak yasal (harici) hesap verebilirliğin eğitim sistemi için gerekli olduğu düşüncesinin öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. De Waal ve Serfontein (2016) ise Güney Afrika'da yürürlüğe giren yeni yasal düzenlemelerin eğitim paydaşları için bir sorumluluk bilinci kazandırdığını belirtmektedir. Kahan ve arkadaşları (2023) tarafından beden eğitimi dersini düzenleyen politikalarda yasal hesap verebilirliğin yokluğu durumunda oluşması muhtemel farklılıkları ortaya konan çalışmada ise yasal hesap verebilirliğin yokluğu durumunda öğretmenlerin gerekli prosedürleri (evrak teslimi vb.) zamanında gerçekleştirmediği ve iş verimliliğinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, yasal hesap verebilirliğin olumlu özellikleri kategorisi içerisinde belirtilen hizmet standardizasyonu kodu ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar tarafından yasal hesap verebilirliğin olumsuz yönleri olarak işlevsizlik ve zorunluluk kodları belirtilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin benzer görüşler belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır (Risakotta ve Akbar, 2019; Li ve Tsang; 2023).

Katılımcı öğretmenlerin Türkiye'de hesap verebilirlik boyutlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkarılan diğer bir bulgu ise öğretmenlerin performans temelli hesap verebilirliği de uygulamada gördüklerini belirtmeleridir. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların bu görüşleriyle benzerlik gösteren çalışmaların varlığı saptanmıştır (Bradshaw, 2003; Fan, 2023; Baidoo – Anu ve Ennu – Baidoo, 2024). Bununla birlikte performans temelli hesap verebilirlik politikalarının verimsizliğini belirten çalışmaların da varlığı, literatür incelendiğinde ortaya konan

diğer önemli bir husustur (Browes ve Altinyelken, 2022; Cavieres ve Urrita, 2021; Çobanoğlu, 2024; Jerim ve Sims, 2022; Jones ve Egle, 2007; Hinz, 2011; Smith ve Holloway, 2020). Pizmony – Levy ve Woolsey (2017), öğretmenlerin performans temelli hesap verebilirlik politikalarına ortaya çıkarması muhtemel istenmedik sonuçları sebebiyle şüphe ile yaklaştıklarını savunmaktadır. Baidoo – Anu ve Ennu - Baidoo (2024) performans temelli hesap verebilirliğin öğretmenlerde strese sebep olduğunu belirtmektedir. Mauserthagen (2013), performans temelli hesap verebilirliğin öğrenci – öğretmen ilişkilerindeki insani özellikleri zayıflattığı ya da zedelediğini ortaya koymaktadır. Englert ve arkadaşları (2007) ise veri merkezli bir hesap verebilirlik anlayışının eğitim faaliyetlerinde rol alan tüm paydaşlar için önemli olduğunu savunmaktadır. Katılımcıların performans temelli hesap verebilirliğin olumlu özellikleri kategorisinde sundukları görüşleri destekleyici bir çalışmanın da varlığı ilgili alanyazın tarandığında ortaya çıkan bir diğer bulgudur (Donnelly ve Sadler, 2009). Katılımcıların en güçlü hesap verebilirlik alt boyutuna yönelik ortaya koyduğu son görüş ise maddi hesap verebilirliktir. Bu hesap verebilirlik türünün araştırmanın teorik çerçevesinde de belirtildiği üzere geçmişte uygulanıyor oluşu ve günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinde dikkate alınmayan bir hesap verebilirlik türü olması sebebiyle (Abelman, Elmore ve Fuhrman, 1996; Carnoy vd., 2004.) ilgili alanyazında bu hesap verebilirlik türüne yönelik çalışmanın bulunamamasına sebep olmaktadır.

Hesap verebilirlik kavramına yönelik araştırma sorularıyla bağlantılı olarak katılımcılardan alınan görüşlerde incelenen üçüncü ve son konu ise öğretmenlerin eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğine ilişkin görüşlerdir. Eğitimde hesap verebilirlik teması üzerinde derlenen veriler incelendiğinde görüşleri derlendiğinde ortaya çıkan sonuç, katılımcıların çoğunluğunun çalıştıkları kurumun hesap verebilirlik faaliyetlerini verimli ve şeffaf buldukları şeklindedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu görüşleri destekleyen çalışmaların bulgularına ulaşılmıştır (Erdağ ve Karadağ, 2017; Kandemir ve Akgün, 2019; Mzungu, Okere ve Abungu, 2019; Oh ve Kim, 2018; Sell, 2015; Tsang vd., 2023; Yavaş, 2017). Katılımcıların çalışılan kurumun hesap verebilirlik algılarına yönelik sahip olduğu diğer önemli bakış açısı ise eğitim kurumlarında sabit ve tutarlı verilere dayanmayan hesap verebilirlik süreçlerinin uygulanmadığıdır. Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015) tarafından yapılan

çalışmada katılımcılar, çalışma bulgularına paralellik gösterir şekilde çalışılan kurumlarda hesap verebilirlik düzeylerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Cavieres – Fernandez ve Urrita (2021) tarafından ortaya konan çalışmada ise öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarından rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çok az kısmı ise çalıştıkları eğitim kurumunun hesap verebilirlik faaliyetlerinin geliştirilebilir olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların eğitim paydaşlarına yönelik hesap verebilirliğine ilişkin görüşlerinin alındığı bir diğer husus ise çalışılan kurumdaki hesap verebilirlik niteliğini arttırmak amacıyla ortaya konabilecek muhtemel stratejilere yöneliktir. Hesap verebilirlik niteliğini arttırma stratejileri alt temasında derlenen görüşler incelendiğinde katılımcıların çok geniş bir yelpazeye dayanan bir dizi stratejiyi kurum hesap verebilirliğini geliştirmek amacıyla ortaya koyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılarca ortaya koyduğu stratejilerden bir bölümü kurumdaki çalışanların niteliğini arttırma ya da çalışan ilişkilerini iyileştirme amacı gütmektedir. Katılımcılar ayrıca tüm paydaşların hesap verebilirlik süreçlerine dâhil oluşunun, örgüt içi değerlendirme kistaslarının belirlenmesinin, örgüt ikliminin geliştirilmesinin ve farklı tipteki teşvik etme stratejilerinin (ödüllendirme vb.) hesap verebilirliği geliştirme amacıyla ortaya konması muhtemel stratejiler olarak ortaya koymaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, İnternet üzerinde örgüt içi hesap verebilirliği geliştirmek amacıyla ortaya konan stratejilerin katılımcıların ortaya koyduğu verilerle benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ahmed, 2024; Carucci, 2020; HCG Hagberg Consulting Group, 2024; Indeed Editorial Team, 2023; Robertson ve Dvorak, 2019).

Sonuç olarak öğretmenlerin hesap verebilirlik kavramına yönelik tanımlamalarının çeşitlilik gösterdiği ve eğitimde hesap verebilirlik faaliyetlerinin yansımalarının öğrenci başarıları üzerinden değerlendirildiği, Türkiye’deki hesap verebilirlik faaliyetlerine yönelik görüşleri incelendiğinde bürokratik hesap verebilirliğin en güçlü hesap verebilirlik alt boyutu olduğu görüşünün benimsendiği ve çalışılan kurumun hesap verebilirlik düzeyine yönelik olumlu bir bakış açısı sergilenmekle birlikte hesap verebilirliği geliştirmek amacıyla bir dizi stratejinin de ortaya konulduğu tespit edilmiştir.

Güven Ögeleri, Güven Ögelerinin Güven Oluşturma Sebepleri ve Örgütsel Güven Kavramına Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların profesyonel yaşamda örgütsel güveni oluşturduklarını düşündükleri öğelere yönelik görüş ve düşünceler güven kavramına ilişkin olması sebebiyle güven kavramı teması başlığı altında yer almaktadır. Güven kavramı teması altında, güveni oluşturan öğelerin kategorizasyonu sağlandığından ilgili kod ve kategoriler güveni oluşturan öğeler alt temasında sunulmaktadır. Katılımcılar tarafından profesyonel yaşam içinde örgütsel güveni oluşturduğuna inanılan en önemli öğeler, değerler ve etik ilkeler kategorisi altında sunulan bir dizi değerdir. Katılımcılar tarafından ortaya konan bir dizi değer (objektiflik, adalet, tutarlılık, profesyonellik, örgütlenme) ilgili alanyazın incelendiğinde ortaya konan değer/etik ilkeler ile paralellik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Brenkert (1998)'e göre etik değerler örgüt içinde güven yaratan önemli kaynaklardan biridir. Hoy ve Tarter (2004), örgütte adalet olgusunun yokluğu durumunda örgütsel güvenin oluşmayacağını iddia etmektedir. Puçetaité, Lämsä ve Novelskaitė (2010), düşük güven olgusunun olduğu post – sosyalist bir toplum olan Litvanya’da etik değerlerin profesyonel yaşamı güven teşviki yarattığı sonucuna ulaşmaktadır. Guardani ve arkadaşları (2013), hizmet alıcıların ya da çalışanların örgüt içerisinde oluşturdukları adalet algılarının güven ilişkilerini tesis etmede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Akar (2018), 2000 – 2018 yılları arasında yapılan ve katılımcılarının örgütsel güven algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarından hareketle oluşturduğu meta – analizinde örgütsel adalet, objektiflik, tutarlılık gibi bir dizi değer örgüt çalışanlarını örgütlerine yönelik güven duygularını teşvik ettiği sonucuna ulaştığını belirtmektedir. Wong ve arkadaşları (2019) ve Fragouli (2020) ise özellikle yönetimlerin etik değerlere uyması durumunun örgütsel güveni yükselttiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar tarafından örgütsel güveni oluşturduğu ya da teşvik ettiği var sayılan bir diğer öge kümesi ise yönetim ve yasal düzenlemeler kategorisi başlığı altında sunulan yasal düzenlemeler, hızlı bürokrasi ve yetkilerin verimli dağıtımı kodlarıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bir dizi araştırmanın yasal düzenlemeler aracılığı ile verimli idare edilen bir örgütün çalışanlarında örgütsel güven algısını yükselttiği görülmektedir (Bachmann ve Inkpen, 2011; Clapham vd., 2014; Cross, 2005; Dupont ve Karpoff, 2020; Hill ve O’hara O’Connor, 2005; Sitkin ve George,

2005). Hoy ve Sweetland (2000), Rothstein ve Stolle (2008) ve Koivumäki ve Pyöriä (2013)'a göre ise verimli bir bürokrasi yapılanması örgütsel güveni teşvik eden önemli bir paydaş olarak göze çarpmaktadır. Örgütsel güveni oluşturduğu düşünülen ve katılımcılar tarafından aktarılan bir diğer öge kategorisi ise çalışma ve iletişim prensipleri kategorisidir. Katılımcılar örgüt içerisindeki iş yükü dağıtımının eşit durumda olmasının, ikili ilişkilerdeki pozitif yaklaşımın ve okul içi atmosferin (örgüt iklimi) geliştirilmesi durumunda örgüt içerisinde güvenin gelişeceğini savunmaktadır. Pradhan - Shah ve Jones (2018) ve Pradhan - Shah, Jones ve Park (2024); iş yükü dağıtımının eşit sağlanmasının örgüte zayıf güven algısı ile yaklaşan çalışanların güven algılarını güçlendirmek için kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Örgüt ikliminin geliştirilmesi ya da diğer bir ifade ile örgüt içi atmosferin geliştirilmesinin ise ilgili alanyazın incelendiğinde örgütsel güveni teşvik eden bir öge olarak çeşitli araştırmalarca ortaya konulmaktadır (Flanagan ve Stout, 2001; Hoy, 1996 Kraft, Marinell ve Shen – Wei Yee, 2016; Smith, Hoy ve Sweetland, 2001; Tabancalı ve Öngel, 2020; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Terzi, 2016; Tschannen – Moran, 2020; Yirci ve Kürtül, 2024). Katılımcılar tarafından örgüt içerisinde güveni teşvik ettiği savunulan son öge kategorisi ise teşvik ve tanınma mekanizmaları kategorisi altında sunulan ödüllendirme ve isteklendirme faktörleridir. Araştırmacılar içsel ve dışsal motivatörlerin çalışanların örgütsel güvenliğini teşvik ettiği sonucunu ortaya koyan bir dizi araştırma ile katılımcı görüşlerinin benzeştiğini ortaya koymaktadır (Grant ve Sumanth, 2009; Güllü, Şahin ve Kızıloğlu, 2018; Jiang ve Luo, 2018; Mayer ve Davis, 1999).

Katılımcıların güven ve örgütsel güven kavramına yönelik görüşleri alınan ikinci konu başlığı ise güven oluşturduğuna inandıkları öğelerin güven oluşturma sebeplerine yönelik görüş ve düşünceleridir. Güveni oluşturan öğeler teması altında, katılımcıların örgütsel güvenliğini oluşturduğuna inandıkları öğelerin neden bahsi geçen öğelerin güvenliğini oluşturduğuna yönelik görüş ve düşünceleri paylaşımları sebebiyle bu öğeler güven oluşturma sebepleri alt teması altında yer almaktadır.

Katılımcıların bu alt tema altında ortaya koyduğu görüşler belli kategoriler altında değerlendirilmiş ve bu kategoriler içerisinde katılımcıların en büyük yüzdeyle fikir belirttiği kategorinin değerler ve etik ilkeler kategorisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre güven öğeleri temasında değerler ve etik ilkeler

kategorisi başlığında ortaya konan ögeler (objektiflik, adalet, tutarlılık, profesyonellik, örgütlenme) değişken sebeplerden dolayı güveni ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlere göre değerler ve etik ilkeler çalışanlara adilane bir yaklaşım sergilemesi, uygulamada tutarlılık sağlaması, örgüt içi ilişkileri profesyonelleştirmesi, çalışan haklarını koruması ve mesleki niteliği arttırması sebebiyle örgüt çalışanlarının örgütsel güven düzeylerini arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar da benzer bulguları ortaya koyan bir alanyazının varlığını ortaya çıkarmaktadır. Bloomqvist (2000)'e göre pratiklerde ortaya konan rutinleşme örgütlerde güven düzeyini iyileştirmektedir. Svensson (2006), örgütsel yaşamda ilişkilerin profesyonelleşmesinin örgüt içi güveni tetiklediğini savunmaktadır. Wiersma (2011) da Svensson (2006) tarafından ortaya konan bu görüşü desteklemektedir. Clapham ve arkadaşları (2013) örgütte çalışanlara adilane bir yaklaşım sağlanması durumunda örgütsel güvenin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır. Argandona (2018), tutarlılığı karar verme paradigması üzerinden incelemiş ve örgüt içi karar verme süreçlerinde ortaya konması muhtemel sürekliliğin örgütte güveni desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Zorlu (2020), Aydın iline bağlı Kuşadası ilçesinde yaptığı çalışmada çalışan haklarının korunmasının örgütte güveni teşvik ettiği sonucuna ulaşırken; Narang ve Singh – Kang (2011) yönetimler tarafından mesleki gelişimin desteklenmesi sağlandığı durumda örgütte güvenin oluşabileceğini belirtmektedir.

Katılımcılarca örgütsel güveni oluşturduğu savunulan bir diğer kategori ise yönetim ve yasal düzenlemeler kategorisinde sunulan bir dizi koddur. Bu kodların (yasal düzenlemeler, hızlı bürokrasi, yetkilerin verimli dağıtımı) örgütsel güveni yaratma sebeplerine yönelik görüşler incelendiğinde katılımcıların bahsi geçen ögelerin objektif değerlendirme kaynağı olması, ölçüt geçerliğini sağlaması, hesap verebilirliği kolaylaştırması ve uygulamada standartlaştırma sağlaması sebebiyle örgütsel güveni teşvik ettiği düşüncesine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, katılımcı düşüncelerine paralellik gösteren araştırmaların varlığı tespit edilmiştir. Mayer ve Davis (1993) ve Mouasherr ve Tarawneh (2012)'e göre örgüt içinde örgütsel güvenin artmasının sebebi yasal düzenlemeler aracılığı ile ortaya çıkarılan objektif değerlendirme kaynakları ve ölçüt geçerliğidir. Ehren, Paterson ve Baxter (2019), hesap verebilirlik düzeyinin iyileştirilmesinin örgütsel güveni iyileştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Örgüt içi pratiklerin belli bir standart üzerinde

uygulamaya geçirilmesinde de bazı araştırmacılarca örgütsel güvenin geliştirilmesi için teşvik edici bir konumda olduğu belirtilmektedir (Salamon ve Robinson 2008; Viardot, 2017).

Katılımcılar tarafından profesyonel yaşamda örgütsel güveni arttırdığı savunulan öğelerden oluşan diğer bir kategori ise çalışma ve iletişim prensipleri kategorisi altında sunulan iş yükünün eşit dağıtımı, ikili ilişkilerdeki yaklaşımlar ve okul içi atmosferin geliştirilmesi kodlarıdır. Bu kodların temsil ettiği öğelerin örgütsel güveni oluşturmalarının sebepleri incelendiğinde öğretmenlerin görev dengesini sağlama, fiili sorumluluğu alması ve okul içi atmosferi geliştirmesi sebebiyle ilgili kategoride aktarılan öğelerin örgüt içinde güveni arttırdığı düşüncesini edindikleri tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise, okul içi atmosferin geliştirilmesi başta olmak üzere ilgili sebeplerin profesyonel yaşamda güveni geliştirdiği bulgusuyla benzerlik gösteren araştırmaların varlığı tespit edilmiştir (Franco - Pombo vd., 2019; Tabancalı ve Öngel, 2020; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Tschannen – Moran ve Tschannen-Moran, 2011). Katılımcıların profesyonel yaşamda güveni teşvik ettiğine dair görüş bildirdikleri son öge kategorisi ise teşvik ve tanıma mekanizmalarıdır. Bu kategori başlığı altında sunulan kodların (ödüllendirme ve motivasyon faktörleri) güveni ortaya çıkarma sebepleri incelendiğinde ise öğretmenlerin bu öğelerin profesyonel yaşamda motivasyon kaynağı olması sebebiyle örgütsel güveni oluşturduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Håvold ve Håvold (2019) tarafından hastaneler üzerinde yapılan çalışma ve Paais ve Pattiruhu (2020) tarafından Endonezya’da faaliyet gösteren özel bir şirket üzerinde yapılan araştırma incelendiğinde katılımcıların görüşleriyle benzerlik gösterir şekilde sistem içerisindeki motivasyon kaynaklarının çalışanları örgüt içerisinde güveni oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılarca güven kavramına yönelik görüş ve düşünceleri merkezinde incelenen son konu ise örgütsel güven tanımlamaları ve örgüt içinde örgütsel güveni geliştirmek amacıyla kullanılabilecek muhtemel stratejiler üzerinedir. Örgütsel güven teması başlığında ve örgütsel güven tanımlamaları alt temasında derlenen görüşler değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun örgütsel güveni örgütsel faaliyetler içinde yöneticiler ve çalışanlar arasındaki şeffaflık ya da adil davranışlara dayanan ilişkiler ağı olarak tanımladığı görülmektedir. Saunders ve Thornhill (2003),

örgüt çalışanlarının güven algısını oluşturan temel değerın adil davranışlar olduğunu belirtmektedir. Rawlins (2008), şeffaf davranışların örgüte yönelik güven düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Azadehdel, Farahbod ve Jirdehi (2013), adil davranışların örgütsel güvenin oluşumunda önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Gordon ve arkadaşları (2014) yöneticilerin adil davranışlarının örgütsel güveni inşa ettiğini desteklemektedir. Kaliappan ve Kavitha (2019) şeffaflığın örgüt içinde güven oluşturan bir faktör olduğunu savunmaktadır. Katılımcılar arasında örgütsel güven kavramına yönelik yapılan tanımlamalarda ikinci dereceden hâkim görüş ise örgütsel güvenin yöneticilerin davranışlarında istikrarlı davranışlar göstermesi durumudur. İlgili alanyazın incelendiğinde bu görüşü destekleyen bir dizi araştırmanın varlığı tespit edilmiştir (Argandoña, 2008; D'Amico, 2003; Desmond, 2013; Hunt, Lara ve Hughey; 2009,).

Katılımcıların örgütsel güven kavramına yönelik diğer tanımlamaları incelendiğinde, örgütsel güvenin çalışanların maruz kalmaları muhtemel haksızlıklara karşı onları koruyan ya da konumlarını geliştiren bir mekanizma olarak tanımlandığı tespit edilmiştir. Searle ve arkadaşları (2011) da çalışanların örgüte olan güvenlerini yöneticilerin onları geliştirme düzeylerine ya da niyetlerine bağlı olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Örgütsel güven, görüşleri alınan kimi öğretmenlerce ise örgütsel amaçlara ulaşmak doğrultusunda ortaya çıkarılan bir dizi güven ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. İlgili alanyazında katılımcılar tarafından ortaya konan bu görüşü destekleyen çalışmaların varlığı bulgusuna ulaşılmıştır (Adams ve Wiswell, 2007; Hosmer, 1995). Katılımcılarca örgütsel güven kavramını açıklamak amacıyla ortaya konan ancak literatür için yeni bir tanımlama olarak adlandırılabilir bir tanımlama ise, örgütsel güvenin kanuni düzenlemeler ve ödüllendirmeler aracılığı ile profesyonel yaşamda güven oluşturma süreci olarak nitelendirilmesidir.

Örgütsel güven teması altında katılımcıların görüşlerinin alındığı diğer bir konu ise örgütsel güveni oluşturmak amacıyla uygulanabilir muhtemel stratejilerdir. Örgütsel güven oluşturma stratejileri alt temasında 7 kategori ve 12 kod ile yer alan bu stratejiler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güveni oluşturduğunu düşündükleri en önemli aracının çalışanların niteliksel gelişimini destekleyen ve örgüt içi faaliyetlere katılımını teşvik eden stratejiler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride çalışan niteliğinin artırılması, iletişim kanallarının çalıştırılması, karar verme sürecine

aktif katılım ve tecrübelerden yararlanma kodlarının yer aldığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, katılımcı görüşleri ile paralellik gösteren araştırmalar tespit edilmiştir. O'brien (1995), örgüt çalışanlarında nitelik artırımının örgütsel güveni arttıracığını savunmaktadır. Van der Berg ve Martins (2011), çalışanların çalışma hayatındaki niteliklerin zenginleştirilmesinin örgütsel güveni teşvik edeceğini düşüncesine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Rima'a Da'as (2020) örgüt içindeki karar verme süreçlerine aktif katılımın örgütsel güveni arttırdığı bulgusuna ulaşırken; Cücü ve arkadaşları (2023) örgütsel içerisinde tecrübe aktarımının örgütsel güveni teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. İletişim kanallarının çalıştırılmasının da örgütte güveni teşvik ettiğine dair bir dizi araştırma tespit edilmiştir (Denton, 2012; Doğan, 2023; Ertürk, 2008; Kodish, 2017; Seppänen vd., 2014; Vokic, Bilušić ve Najjar, 2020; Zeffane, Tipu ve Ryan, 2011).

Katılımcılarca örgütsel güveni teşvik ettiği savunulan diğer bir strateji kategorisi ise eşitlik ve birlikte çalışma kategorisidir. Görüş belirten öğretmenlere göre çalışanlar arasında eşitlik sağlanması ve birlikte çalışma becerisinin edinimi örgütteki güveni teşvik etmektedir. Sidle (2003) çalışanlar arasında eşitlik yaratılmasının örgüt içi güven hissini teşvik ettiğini savunmaktadır. Majee ve Hoyt (2009), örgütte birlikte çalışma becerisinin oluşturulmasının örgüt çalışanlarının örgüte olan güvenlerini arttırdığını belirtmektedir. Katılımcıları oluşturan öğretmenlerin örgütsel güven stratejisi olarak tanımladıkları bir diğer öge grubu ise iş yönetimi ve otonomi başlığı altında sunulan kararlarda tutarlılık ve çalışana otonomi sağlanması kodlarıdır. Park ve Kang (2024), otonominin örgüt içinde güven artırıcı bir öge olduğunu belirtmektedir. Sendikal güç ve sendikaların örgütleri etkileme gücünün örgütte güven oluşumunu desteklediğine dair bir dizi araştırma bulgusuna ulaşılmıştır (Dietz, 2004; Kim ve Kim, 2016). Katılımcılar ayrıca yasal düzenlemelerin, ödüllendirme ve objektif değerlendirme kıstaslarının örgütsel güven oluşturmak amacıyla kullanılabilecek muhtemel stratejiler olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak araştırmada görüşleri alınan katılımcıları oluşturan öğretmenlerin profesyonel yaşamda güven oluşturuıcı öğeler ve bu öğelerin güven oluşturma sebeplerine yönelik bir dizi görüşü benimsediği; örgütsel güven tanımlamalarında literatürde bulunan ve literatüre yeni bir tanımlama olarak benimsenebilecek

kavramları savunduğu, örgütsel güven oluşturma amacıyla da çeşitli stratejileri önerdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yüksek Riskli Sınavlar ve Eğitimde Merkezileşmeye Yönelik Görüş ve Düşüncelere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların Türk Eğitim Sistemi'nde 2023 – 2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla hayata geçirilen yüksek riskli (kimi kaynaklarda merkezîleşmiş olarak da geçmektedir), sınavların eğitim sistemindeki rolü ve eğitim sistemine etkileri üzerine ortaya koyduğu görüş ve düşünceler yüksek riskli sınavlar teması başlığındaki iki alt temada yer almaktadır. Eğitim sistemindeki rolü alt temasında, öğretmenlerin yüksek riskli sınavların eğitim sisteminde olumlu ve olumsuz rollere sahip olduğu düşüncesini ortaya koydukları belirtilmektedir. Katılımcılara göre yüksek riskli sınavlar, objektif değerlendirme kriterleri ortaya koymaktadır. Katılımcıların yüksek riskli sınavlara yönelik belirttikleri diğer bir olumlu görüş, yüksek riskli sınavlar aracılığı ile örgütün hesap verebilirlik düzeyinin artıyor oluşudur. Amrein ve Berliner (2003), ilgili alanyazında yüksek riskli sınavların örgütün hesap verebilirlik niteliğini geliştirdiğini belirten tek çalışmayı ortaya koymaktadır. Literatür incelemesinde ortaya çıkan diğer önemli bir bulgu ise, katılımcı görüşlerinin aksini ortaya koyan bir dizi çalışmanın tespit edilmiş olunmasıdır. Morgan (2016), yüksek riskli sınavların objektif değerlendirme kriterleri oluşturmadığını ortaya koydukları çalışmalar ile belirtmektedir. Smith ve Fey (2000) yüksek riskli sınavların eğitim kurumlarındaki dezavantajlı öğrenciler için dezavantajlarını artırıcı bir öge olduğunu ortaya koymaktadır. Kohn (2000), Smith ve Fey (2000) tarafından ortaya atılan bu argümanı destekleyici bir çalışma ortaya koymaktadır. Flores ve Clark (2003), öğretmenlerin yüksek riskli sınavların öğrenciler adına bir avantaj sağlamadığı görüşüne sahip olduklarını belirtmektedir. İlgili literatür incelemesinden çıkan diğer bir sonuç ise katılımcıların paylaştığı yüksek riskli sınavların sistem başarısını yükselttiği ve yenilikçi yaklaşımlara rehberlik etme düşüncesinin yapılan araştırmalarda kendine yer edinmemiş olmasıdır.

Katılımcıların yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki olumsuz rollerine yönelik görüşleri incelendiğinde, literatürde konu ile ilgili yapılan araştırmalarla benzerlik gösteren ve literatürle karşılaştırıldığında yeni olarak tanımlanabilecek görüş

ve düşüncelerin varlığı tespit edilmiştir. Madaus (1988), yüksek riskli sınavların ölçme geçerliğini zayıflatıldığını belirtmektedir. Kruger, Wandle ve Struzeziero (2007), katılımcıların görüşleri ile paralellik gösterir şekilde yüksek riskli sınavların öğrencilerin becerilerini aştığını iddia etmektedir. Yüksek riskli sınavların ölçme sürecini tek tipleştirilmesi, geçici bir deneme olması ve yetersiz altyapıyla başlatılması ise katılımcılarca ortaya konan ve literatürde yeni bir bulgu olarak tespit edilen görüş ve düşüncelerdir.

Katılımcıların yüksek riskli sınavlar teması altında görüşleri ve düşünceleri alınan diğer bir konu ise yüksek riskli sınavların eğitim sistemine etkileridir. Katılımcıların yüksek riskli sınavların sisteme yönelik etkileri olumlu ve olumsuz etkiler başlığı altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların yüksek riskli sınavlara yönelik ortaya koyduğu olumlu düşünceler, literatürdeki bu konuya ilişkin görüş ve düşüncelere yönelik boşluğu ortaya çıkarmaktadır. Yüksek riskli sınavlar katılımcılara göre bireyselleştirilmiş geri dönüt, öz becerilerin gelişimi, merkezi sınavlara hazırlanma, değerlendirme süreçlerinde birlik ve beceri odaklılık sağlaması sebebiyle eğitim sisteminde olumlu etkilere sahiptir.

Katılımcılarca yüksek riskli sınavların eğitim sistemine yönelik olumsuz etkilerine yönelik ortaya konan görüşler incelendiğinde, farklı okul türleri dikkate alınmadan bu sınavların uygulanması sebebiyle eğitim sisteminde olumsuz etki yarattığı görüşünün katılımcıların bu başlık altında en çok paylaştığı görüş olduğu tespit edilmiştir. Chappuis, Chappuis ve Stiggins (2009), Amerika’da tek sınav temelinde yapılan bir değerlendirme sürecinin nitelik bakımından her okula uyarlanamayacağını iddia etmektedir. Roderick ve Engel (2001) ve Mutereko (2018), katılımcıların bu konu başlığı altında belirttiği diğer bir görüşü destekleyen çalışmalar ortaya koymuş ve yüksek riskli sınavların iş yükü oluşturduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2023) ve Ranjit (2023) tarafından Türkiye’de ve Nepal’de yapılan çalışmalar, katılımcıların görüşleriyle benzerlik gösterir şekilde yüksek riskli sınavların uygulamaya konulan ülkenin eğitim sistemindeki değerlendirme sisteminin belirttiği değerlendirme kıstaslarına aykırılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Grissom ve Loeb (2017)’e göre yüksek riskli sınavlar, öğretmenlerin yanlış kriterlerle değerlendirilmesini tetiklemekte ve bu sebeple eğitim sistemine olumsuz bir etkide bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından ortaya konan ve literatürde en çok karşılık

bulan görüş ise yüksek riskli sınavların öğrenciler ve öğretmenler için anksiyete yarattığı düşüncesidir. Literatür incelendiğinde ilk kez Putwain (2008) tarafından ortaya atılan bu düşünce, daha sonrasında yapılan bir dizi çalışmada kendine yer edinmiştir (Banks ve Smyth, 2015; Embse ve Hasson, 2012; Jerrim, 2022; Ramirez ve Beilock, 2011;; Segool vd., 2013;). yüksek riskli sınavların öğretmenlerin inisiyatif alma kapasitelerini ortadan kaldırmaları ve öğrenci başarısını yanlış yansıtması düşünceleri ise bu başlık altında katılımcılarca ortaya konduğu tespit edilen diğer görüşlerdir.

Yüksek riskli sınavlar teması altında incelenen diğer bir konu başlığı ise yüksek riskli sınavların katılımcıların örgütsel güven algılarına yönelik muhtemel etkilerine ilişkin düşünceleridir. Örgütsel güven algısına muhtemel etkileri alt temasında incelenen görüşlerin olumlu etkileyici faktörler ve olumsuz etkileyici faktörler şeklinde iki kategoride incelendiği tespit edilmiştir. Katılımcılara göre yüksek riskli sınavlar, öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içerisinde elini güçlendirmesi, örgüt kültürünü geliştirmesi ve eğitim faaliyetlerine yönelik rasyonel bakış açısı kazandırması sebebiyle örgütsel güven algılarını olumlu etkileme kapasitesine sahiptir. Yüksek riskli sınavların gerçekçi olmayan değerlendirme araçlarını kullanması, karar verici belirsizliği ortaya çıkarması, öğretmenlerin sisteme olan adaptasyon problemlerini ortaya koyması, öğretmenler üzerinde baskıyı arttırması ve farklıları dikkate almaması ise; katılımcıların bahsi geçen sınavların örgütsel güvene algılarına olan muhtemel etkilerini ortaya koymaktadır. Yukarıda belirtilen ve yüksek riskli sınavların katılımcıların örgütsel güven algılarına olan muhtemel etkilerine ilişkin görüş ve düşünceleri alanyazında incelenmesi gereken yeni bir araştırma sahasının temelini oluşturmaktadır.

Katılımcıların yüksek riskli sınavlara ilişkin ortaya koyduğu görüş ve düşünceler doğrultusunda incelenen son konu ise gelecekte sınav sisteminin öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınav oluşturma ve sınav değerlendirme süreçlerinden çıkarılmasının eğitim sistemine olan muhtemel etkileridir. Katılımcıların bu konuya ilişkin ortaya koyduğu görüş ve düşünceler, eğitimde standartlaştırma ve merkezi sistem teması altında ve sınavların merkezileşmesinin etkileri alt teması başlığında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda katılımcıların ortaya koyduğu görüş ve düşünceler, olumlu ve olumsuz

etkiler olmak üzere iki temel kategoride yer almaktadır. Katılımcılara göre sınav sisteminin merkezileşmesi, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi için olumlu bir kaynak oluşturmaktadır. Görüş bildiren öğretmenlere göre, yüksek riskli sınavlar aracılığıyla öğretmenler ders faaliyetlerinde teşvik edilebilecek ve iş yükleri azaltılacaktır. Ayrıca öğretmenler, bu sınavlar aracılığı ile eğitim sisteminde rollerinin güçleneceğini iddia etmektedir. Wößmann (2003) katılımcıların bu görüşlerine benzerlik gösteren bulgulara ulaşmıştır. Katılımcılara göre, yüksek riskli sınavlar aracılığı ile sınavların merkezileşmesi öğretmenin sistem içindeki rolünü zayıflatmasına, sistem içinde bulunan kurumlar ve öğrenciler arasındaki bireyler arasındaki farklılıkların keskinleştirilmesine, daha radikal uçta ise farklılıkların dikkate alınmamasına sebep olmaktadır. Aziz ve Rohman (2020) tarafından Endonezya’da görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapılan çalışma katılımcıların ortaya koyduğu yüksek riskli sınavların farklılıkları keskinleştirdiği fikrini desteklemektedir. Ayrıca katılımcılara göre sınav sisteminin merkezileşmesi sınav geçerliğini zayıflatma ve öğretmen inisiyatifini ortadan kaldırma potansiyeli bulunmaktadır. Runté (1998)’ye göre sınav sisteminin merkezileştirilmesi öğretmen otonomisini zayıflatmaktadır. Kılıçkaya ve Krajka (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin merkezileşmiş bir sınav sistemi tarafından üretilen muhtemel sınavların geçerliğine yönelik sorgulamalarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, katılımcı öğretmenler hayata geçirilen yüksek riskli sınavlarla değerlendirme sürecinin eğitim sistemindeki rolü ya da etkilerine ya da örgütsel güven algılarına etkilerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptir. Öğretmenler ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konması muhtemel merkezileşmiş bir sınav sisteminin eğitim sistemine yönelik etkileri noktasında avantajlı ya da dezavantajlı yönlerini çeşitli argümanlarla açıklamaktadır.

Öneriler

Yüksek riskli sınavlar bağlamında öğretmenlerin hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ortaya çıkan bulgular ve ilgili alan yazım ışığında, bulgular doğrultusunda ortaya çıkarılan sonuçlarla paralel olarak eğitim politikası yapıcı ve uygulayıcıları ile bu konuda

gelecekte çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik bir takım öneriler sunulmaktadır.

Eğitim Politikası Yapıcı ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

Araştırma verilerinin ışığında, özellikle Türkiye’de hesap verebilirlik alt boyutlarından bürokratik hesap verebilirliğin uygulamada en fazla uygulanan hesap verebilirliğin en kuvvetli alt boyut olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu hesap verebilirlik türüne yönelik olumsuz olarak belirttiği özelliklerin eğitim faaliyetlerinde ortadan kaldırılması amacıyla gerekli düzenlemeler hayata geçirilebilir.

Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik niteliğinin artırılması amacıyla ortaya konan stratejiler dikkate alınmalı, yasal düzenlemelerin oluşturulmasında ya da pratik uygulamalarda kullanılabilir.

Örgütsel güvenin örgüt içerisinde teşvik edilmesi amacıyla araştırmada katılımcılarca belirtilen yasal düzenlemeler, değerler ve etik ilkeler, teşvik ve tanıma mekanizmaları, çalışma ve iletişim prensipleri vb. gibi farklı kategorilerde sunulan stratejiler eğitim kurumlarında işleyişi şekillendiren yasal müeyyidelere eklenmeli veya okul yöneticilerinin eğitim faaliyetlerinde kullanılması noktasında teşvik edilebilir.

Yüksek riskli sınavların ülkemizde henüz yeni bir uygulama olması sebebiyle, öğretmenlerin bu araştırma boyunca ortaya koyduğu bu sınavlara ilişkin görüş ve düşünceleri; bahsi geçen uygulamanın öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik ilk dönütlerden biri olarak sayılabilir. Bu dönütlerin başta bu tipteki sınavların yürütülüşünü organize eden yasal kurum ve kuruluşlar olmak üzere; yüksek riskli sınavların oluşturulma, uygulanma ve değerlendirme sürecinde bilfiil görev alan birimlerce incelenmesi ve buna göre gerekli değerlendirmenin yapılması gereklidir. Bu değerlendirmenin ardından okullara gerekli bilgilendirme yapılmalı, yol haritası çıkarılmalı ve muhataplara sunulabilir.

Gelecekte ülkemizde örgün eğitim içerisinde yapılacak sınavların tamamen merkezi bir sistem içerisinde hazırlanması, uygulanması ya da değerlendirilmesi planlanıyor ise; öğretmenlerin bu tür bir senaryo karşısında ortaya koydukları görüşler yasal muhataplarca değerlendirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Hesap verebilirlik, örgütsel güven ve yüksek riskli sınavlar değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik bu değişkenlerin birbirlerine yönelik etkilerini irdeleyen soyut ya da somut çalışmalar yapılabilir.

Türkiye’de yüksek riskli sınavların uygulanışına yönelik görüş ve düşüncelerin derleneceği bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

Eğitim kurumlarında örgütsel güven oluşturmak amacıyla kullanılabilecek stratejilere yönelik bir ölçek geliştirme çalışması ve bu ölçek geliştirme çalışmasının akabinde nicel bir çalışma yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güveni oluşturduğuna inandıkları ögeler ve bu ögelerin örgütsel güveni oluşturma sebeplerine yönelik verdikleri cevaplardan hareketle nicel ya da nitel bir çalışma yapılabilir.

Yüksek riskli sınavlar ve eğitim sistemine olan ilişkilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması ve bunun ardından nicel bir çalışma ortaya konabilir.

Türkiye’de ve Dünya’da yüksek riskli sınavların uygulanması ve uygulanması sonrası ortaya çıkan reaksiyonların karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar ortaya konabilir.

Bu araştırma Rize ili Merkez ilçesinde seçilen ortaöğretim (lise) düzeyinde eğitim veren devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Özel okullar ya da ilköğretim düzeyinde eğitim veren eğitim kurumlarında da araştırma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abelmann, C., Elmore, R. F. (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?* CPRE Research Report Series: University of Pennsylvania, Consortium of Policy Research in Education.
- Adams, J. E., Kirst, M. W. (1999). New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association*.
- Adams, S.H., & Wiswell, A.K. (2007). *Dimensionality of Organizational Trust*.
- Ağalday, M. F. (2018). *Genetik algoritma ile merkezi sınavlarda tek ve çok boyutlu yakınlığa göre en iyi oturma planının oluşturulması*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ahmed, N. (2024). *12 Strategies to Enhance Accountability in the Workplace*. (<https://inlps.com/12-strategies-to-enhance-accountability-in-the-workplace/> adresinden 27.01.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Ahmet T. (2022). The Effect of bureaucratic practices in education on teachers' job satisfaction. *Political Economy and Management of Education*, 3(1), 1-19.
- Akar, H. (2018). Meta-Analysis of Organizational Trust Studies Conducted in Educational Organizations Between the Years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*.
- Akkari, A., Lauwerier, T. (2014). *The education policies of international organizations: Specific differences and convergences*, UNESCO IBE, 2014.
- Aksoy, E. (2023). Teaching or testing, which matters more? Transition among education levels in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*.
- Alaca, E., & Şanal, M. (2022). A Review of Historical Development of Student Selection and Placement for Higher Education in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 58-64.
- Aldridge, S. (2004). *Life Chances and Social Mobility: An Overview of the Evidence*. London: Cabinet Office, Prime Ministers' Strategy Unit
- Allemendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes, *European Sociological Review*, Volume 5, Issue 3,, Pages 231- 250.
- Altunay, R.K., Bayram, A., Songül, A., Sezer, Y. ve Emekli, T. (2023). *Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirlik Üzerine Öğretmen ve Yönetici Algıları*.

- Amrein, A.L. & Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18).
- Amrein, A.L., & Berliner, D.C. (2003). Does Accountability Work. *Education Next*, 3, 8.
- Argandoña, A. (2008). Consistency in Decision Making in Companies. *IESE 1st Conference on "Humanizing the Firm & the Management Profession" 2008 (Archive)*.
- Arcaro, J. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*. St. Lucie Press, Delray Beach, Florida.
- Argandoña, A. (2008). Consistency in Decision Making in Companies. *IESE 1st Conference on "Humanizing the Firm & the Management Profession" 2008 (Archive)*.
- Argon, T. (2015). Teacher and Administrator Views on School Principals' Accountability. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 15. 925-944. 10.12738/estp.2015.4.2467.
- Argon, T., Uylas, S. D., & Yerlikaya, S. (2015). Perceptions of Teachers Related Accountability Practices In Turkish National Education Sistem and Organizational Cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.
- Aslan, H. (2024). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Atasoy, S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azadehdel, M.R., Farahbod, F., & Jirdehi, M.N. (2013). Organizational Justice, Employees Trust and Organizational Support. *Kuwait chapter of Arabian Journal of Business & Management Review*, 3, 74-85.
- Aziz, A., Rohman, K. (2020). Teachers' Perception toward the Policy of Eliminating National Exam. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah* 5 (2): 307-315
- Bachmann, R. (2001). Trust, power and control in trans-organizational relations. *Organ. Stud.* 22 (2):337–365.
- Bachmann, R., & Inkpen, A.C. (2011). Understanding Institutional-based Trust Building Processes in Inter-organizational Relationships. *Organization Studies*, 32, 281 - 301.

- Baidoo-Anu, D., & Ennu Baidoo, I. (2024). Performance-based accountability: exploring Ghanaian teachers perception of the influence of large-scale testing on teaching and learning. *Education Inquiry*, 15(3), 333-350.
- Baker, E. L., Linn, R. L. (2002). *Validity issues for accountability systems (CSE 585)*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation.
- Banks, J., Smyth, E. (2015). ‘Your whole life depends on it’: academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18, 598 - 616.
- Barney, J.B., Hansen, M.H. (1994). Trustworthiness as a source of competitive advantage. *Strateg Manage J* 15:175–190.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R. (2005). *Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Baxter, J., Ehren, M. (2021). Governance of education systems: Trust, accountability and capacity in hierarchies, markets and networks. *Trust, Accountability, Capacity in Education System Reform*.
- Berg, Y.V., & Martins, N. (2013). The relationship between Organisational Trust and Quality of Work Life. *Sa Journal of Human Resource Management*, 11, 1-13.
- Bijlsma, K., Koopman, P. (2003) Introduction trust within organizations. *Free University Amsterdam, The Netherlands, Journal*, pp. 543–552.
- Bishop, J. (1998). *Do curriculum-based external exit exam systems enhance student achievement?* CPRE.
- Blomqvist, K. (2000). *Building Organizational Trust*.
- Boon, S.D., Holmes, J.G. (1991). *The dynamics of interpersonal trust: resolving uncertainty in the face of risk*. In Hinde/Groebl (Hrsg.), pp 190–211.
- Bovens, M. (2005). *The Concept of Public Accountability*. In: Ferlie, E., Lynn Jr., L.E. and Pollitt, C., Eds., *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford University Press, Oxford, 182.
- Bradshaw, M. D. (2003). *A case study: views of Bermudian stakeholders in education on the accountability of an outcomes-based accountability system*. The University of Texas at Austin
- Brenkert, G.G. (1998). Trust, Business and Business Ethics: An Introduction. *Business Ethics Quarterly*, 8, 195 - 203.

- Browes, N., & Altinyelken, H. K. (2022). Professionalism in the era of accountability: Role discrepancy and responses among teachers in the Netherlands. *The British Journal of Sociology*, 73(1), 188-205.
- Burnitt, M. (2016). *Primary headteachers: perceptions on standards, accountability and school context*. The University of Manchester (United Kingdom).
- Busco, C., Riccaboni, A., Scapens, R.W. (2006). Trust for accounting and accounting for trust. *Elsevier, Journal*, University of Sienna, Italy, pp 11–38.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Carnoy, M., Elmore, R., Siskin, L. (Eds.). (2004). *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing (1st ed.)*. Routledge.
- Carucci, R. (2020). *How to Actually Encourage Employee Accountability*. (<https://hbr.org/2020/11/how-to-actually-encourage-employee-accountability> adresinden 27.01.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Cavieres-Fernández, E., & Urrutia, C. (2021). Enacting Student Teachers’ Beliefs in an Accountability Policy Context in Chile. *The Teacher Educator*, 56(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1843747>.
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). Supporting teacher learning teams. *Educational leadership*, 66(5), 56-60.
- Cheney, G. (1983), “On The Various And Changing Meaning Of Organizational Membership: A Field Study Of Organizational Identification”, *Communication Monographs*, 50, 342-362.
- Child, J., & Möllering, G. (2003). Contextual confidence and active trust development in the Chinese business environment. *Organization Science*, 14, 69–80.
- Clapham, S.E., Meyer, C.K., Caldwell, C., & Proctor, G.B. (2014). Trustworthiness, Justice and the Mediating Lens. *Journal of Business and Behavior Sciences*, 26, 55.
- Colaizzi, P.F. (1978) Psychological Research as the Phenomenologist Views It. In: Valle, R.S. and Mark, K., Eds., *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press, New York, 48-71
- Coleman, J.S. (1991) Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1 Handlungen und Handlungssysteme. Oldenbourg, Munich, pp 95–120, 125–126.
- Coniam, D. & Falvey, P. (1996). *Setting language benchmarks for English language teachers in Hong Kong secondary schools*. Hong Kong: Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications.

- Cordogan, S. (2015). A Buyer's Guide to High-Stakes Test Data. *The Education Digest*, 81, 36-41.
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 8.
- Creed, W.E., Miles, R.E. (1996). *Trust in organizations: a conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies and the opportunity costs of control*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cross, F. (2005). *Law and Trust*. McCombs School of Business Research Paper Series.
- Cücü, H., Fırat, G., Kaymakçı, E., Oral, N., Kuzan, İ., & Özer, M. (2023). Örgütsel Güven İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Resources*.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research: From Field to Desk*.
- Çalışan, E. (2011). *Kamu mali yönetim ve kontrol sisteminde rol alan aktörlerin hesap verilebilirlik yönünden incelemesi: Yerel yönetimler uygulaması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Çetin, M., & Karsantık, İ., (2022). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik Politikalarının ve Sistemlerinin Önemi. *Prof. Dr. Hüseyin Korkut'a Armağan Eğitimde 58 Yıl* (ss.31-49), Anı Yayınevi.
- Çınar, F. (2014). *Şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkelerinin özel ve kamu hastanelerinde uygulanabilirliğinin kurumsal performans üzerine etkisi*. Ankara: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Çobanoğlu, F. (2024). Performance-Based Accountability: Examining Turkish Teachers' Perceptions Regarding the Implementation of Large-Scale Assessment. *European Journal of Educational Management*, 7(3), 155-171
- Da'as, R. (2020). Participation in Decision Making and Affective Trust Among the Teaching Staff: A 2-Year Cross-Lagged Structural Equation Modeling During Implementation Reform. *International Journal of Educational Reform*, 29, 77 - 97.
- D'Amico, L. C. (2003, October). Examining determinants of managerial trust: Evidence from a laboratory experiment. *In National Public Management research Conference, Washington DC*.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59-80.

- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047–1085.
- De Grauwe, A. (2007). *Module 1; Supervision, A Key Component in a Quality Monitoring System*. Paris: UNESCO IIEP.
- Demirci, Ö. (2017). *Hesap verilebilirlik mekanizmasının işleyişinde Türk Sayıştay'ının rolü ve değişen önemi*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Denton, D.K. (2012). “Let me make this clear”: creating high trust organizations. *Development and Learning in Organizations*, 26, 19-21.
- Desmond, A. (2013). *Understanding Alignment of Trust Behaviors and Their Effect on Organizational Trust at the Tank-Automotive and Armaments Command Life Cycle Management Command (TACOM LCMC)*.
- De Waal, E. (2011). Legal accountability for public school discipline—fact or fiction?. *South African Journal of Education*, 31(2).
- De Waal, Elda & Serfontein, Erika. (2016). The role of the law in prompting parents to participate accountably with the partners in education. *Potchefstroom Electronic Law Journal/Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*. 18. 2329. 10.4314/pelj.v18i6.09.
- Diaz – Gibson, E.; Serfontein, E. (2015). The Role of Law in Prompting Parents to Participate Accountably with Education Partners. *Potchefstroom Electronic Law Journal*, Vol. 18, No. 6, 2015, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2739053>
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., Daly, A. J., Mayayo, J. L., & Romaní, J. R. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1040–1059.
- Dietz, G. (2002). The development of mutual trust in British workplaces through ‘Partnership’: conceptualisations, definitions and experiences. *J Rotterdam*, Netherlands, 1:14.
- Dietz, G., Hartog, D.N.D. (2006). “Measuring trust inside organisations”, *Personnel Review*, Emerald Group Publishing Limited, 35(5):557–588.
- DiPrete, T., Bol, T., Eller, C., van de Werfhorst, H. (2017). “School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France.” *American Journal of Sociology* 122(6):1869-1938.
- Doğan, E.Ö. (2023). Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Güvenin Sağlanması. *The Journal of Academic Social Resources*.
- Doney, P.M., Cannon J.P. (1997). *An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships*. J Mark 61:35–51.

- Donnelly, L. A., & Sadler, T. D. (2009). High school science teachers' views of standards and accountability. *Science Education*, 93(6), 1050-1075.
- Duke, B. (2009). *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Dupont, Q., Karpoff, J.M. (2020). The Trust Triangle: Laws, Reputation, and Culture in Empirical Finance Research. *J Bus Ethics* 163, 217–238 <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04229-1>
- Ehren, M. C., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralized governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), 365–383.
- Ehren, M.C., Paterson, A., & Baxter, J. (2019). *Accountability and trust: Two sides of the same coin?* *Journal of Educational Change*, 21, 183 - 213.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elmore, R., Abelman, H, Fuhrman, S. H. (1996). The new accountability in State Education Reform: From Process to Performance.” In Helen Ladd (ed.) *Holding Schools Accountable*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Embse, N., & Hasson, R.M. (2012). Test Anxiety and High-Stakes Test Performance Between School Settings: Implications for Educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56, 180 - 187.
- Englert, K. S., Fries, D. A., Martin-Glenn, M. L., & Douglas, B. B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal, and teacher perceptions. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(4)
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*. [Accountability policies at schools: A study of structural equation modeling]. Unpublished Doctoral Dissertation, Osman Gazi University Educational Sciences Institute, Eskişehir.
- Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). School Accountability Policies: Teacher and Principal Perspectives. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 459-496.
- Erdağ, C., & Yenipinar, Ş. (2022). Exploring the accountability relationships of Turkish school principals: A qualitative study. *OPUS Journal of Society Research*, 19(49), 696-711

- Ertürk, A. (2008). A trust-based approach to promote employees' openness to organizational change in Turkey. *International Journal of Manpower*, 29, 462-483.
- Fan, X. (2023). Accountability in the evaluation of teacher effectiveness: views of teachers and administrators. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 585-611.
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M. & Pitt., R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University.
- Flanagan, C.A., & Stout, M.D. (2010). Developmental Patterns of Social Trust between Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 20 3, 748-773.
- Flores, B.B., & Clark, E.R. (2003). Texas Voices Speak out about High-Stakes Testing: Preservice Teachers, Teachers, and Students. *Current Issues in Education*, 6.
- Fragouli, E. (2020). The interaction of employee trust & ethical decision making. *The Business and Management Review*.
- Franco - Pombo, M., Fernández - Martínez, M.D., Luque de la Rosa, A., & Gutiérrez - Cáceres, R. (2019). Relationship among the Actors and Levels of Trust in Secondary Education Centers of the Guayaquil Canton (Ecuador). *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*. Free Press, New York, pp 151–152.
- Furuta, J. (2021). Western Colonialism and World Society in National Education Systems: Global Trends in the Use of High-Stakes Exams at Early Ages, 1960 to 2010. *Sociology of Education*, 94(1), 84–101. <https://www.jstor.org/stable/48603052>
- Gambetta, D. (1988). *Trust: making and breaking cooperative relations*. Basil Blackwell, New York, pp 194–203, 206.
- Giordano, G. (2015). *How Testing Came to Dominate American Schools*. New York, United States of America: Peter Lang Verlag.
- Gittell, J. H. (2001). *Supervisory Span, Relational Coordination and Flight Departure Performance: A Reassessment of Postbureaucracy Theory*. *Organization Science* 12(4):468-483. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.12.4.468.10636>
- Gordon, G.A., Gilley, A.M., Avery, S.L., Gilley, J.W., & Barber, A. (2014). *Employee Perceptions of the Manager Behaviors That Create Follower-Leader Trust*.

- Göktaş, H. (2024). *Öğrenme ortamlarının dijital dönüşümüne yönelik bir araştırma: Merkezi sınavlara hazırlık sistemi tasarımı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Grant, A.M., & Sumanth, J.J. (2009). Mission possible? The performance of prosocially motivated employees depends on manager trustworthiness. *The Journal of applied psychology*, 94 4, 927-44.
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, Markets and Networks. Analysing the 'Self- Improving School-Led System' Agenda in England and the Implications for Schools*.
- Grissom, J.A., & Loeb, S. (2017). Assessing Principals' Assessments: Subjective Evaluations of Teacher Effectiveness in Low- and High-Stakes Environments. *Education Finance and Policy*, 12, 369-395.
- Guardani, F., Teixeira, M.L., Bido, D.D., & Mazzon, J.A. (2013). A relação entre valores, práticas organizacionais e confiança de clientes no setor de serviços. *Production Journal*, 23, 806-817.
- Güllü, S., Şahin, S., & Kızıloğlu, E. (2018). The Effect of Internal and External Motivation on Organizational Trust: A Case Study on a Sport Organization in Turkey. *International Journal of Higher Education*.
- Hagberg Consulting Group. (2024). *10 Things All Leaders Need to Do to Improve Accountability*. (<https://www.hagbergconsulting.com/10-things-all-leaders-need-to-do-to-improve-accountability> 23.01.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Håvold, J.I., & Håvold, O.K. (2019). Power, trust and motivation in hospitals. *Leadership in health services*, 32 2, 195-211.
- Heilig, J.V. (2011). Understanding the Interaction Between High-Stakes Graduation Tests and English Learners. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113, 2633 - 2669.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. (1993). *The motivation to work*. Wiley, New Brunswick, pp 1–155. Reprint 2004.
- Hill, C., & O'Hara O'Connor, E. (2005). A Cognitive Theory of Trust. *Law & Economics*.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Hinz, K. J. B. (2011). *Teacher perceptions of being held accountable for student achievement: A phenomenological study*. University of Phoenix.

- HLPEP (High level panel of eminent persons). (2013). *A New Global Partnership. Report of the High Level Panel of Eminent Persons on the Post 2015 Development Agenda*. New York: United Nations.
- Hosmer, L.T. (1995). Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379-403
- Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2000). School Bureaucracies that Work: Enabling, Not Coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525 - 541.
- Hoy, W.K. and Tarter, C.J. (2004), "Organizational justice in schools: no justice without trust", *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 No. 4, pp. 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Huddleston, A., & Rockwell, E.C. (2015). *Assessment for the Masses: A Historical Critique of High-Stakes Testing in Reading*.
- Hunt, M., Lara, T.M., & Hughey, A.W. (2009). Establishing and Maintaining Organizational Trust in the 21st Century. *Industry and Higher Education*, 23, 71 - 77.
- Indeed Editorial Team. (2023). *6 Steps To Improve Accountability In Your Workplace*. (<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/improving-accountability-in-workplace> adresinden 27.01.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Irons, E. J., Carlson, N. L., Lowery-Moore, H., & Farrow, V. R. (2007). Standards and Accountability Implementation, Why, How, Where: Teachers' Perceptions. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 7(2), 1-19.
- Jamshed, S. (2014). *Qualitative research method-interviewing and observation*. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87. doi:10.4103/0976-0105.141942
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. M. (2014). Teaching to the test...or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26, 307-329. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9248-9>
- Jerrim, J. (2022). Test anxiety: Is it associated with performance in high-stakes examinations? *Oxford Review of Education*, 49, 321 - 341.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(1), 5-32.
- Jiang, H., & Luo, Y. (2018). Crafting employee trust: from authenticity, transparency to engagement. *Journal of Communication Management*, 22, 138-160.

- Jones, B. D., & Egley, R. J. (2007). Learning to take tests or learning for understanding? Teachers' beliefs about test-based accountability. *In The Educational Forum* (Vol. 71, No. 3, pp. 232-248). Taylor & Francis Group.
- Kahan, D., McKenzie, T. L., Satnick, M., & Hansen, O. (2023). Tracking District and School Physical Education Time Policies After Legal Adjudication: A Case Study in California. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-8.
- Kaliappan, P., & Kavitha, F. (2019). The Critical Role of the Leader or Supervisor in Building the Employee Trust. *International Journal of Recent Technology and Engineering*.
- Kandemir, A., & Akgün, N. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları ile Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653.
- Karabatak, F. N. (2019). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri ile merkezi sınavlardaki başarılarının karşılaştırılması: Demirci örneği. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kayabaşı, S. D. (2022). Merkezi sınavlarda yüksek performans gösteren okullardaki müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Kenning, P. (2002). *Customer trust management*. Gabler Edition Wissenschaft, Wiesbaden, pp4, 13, 14, 17–18, 22–30
- Kelly, A. L. (2019). "Chapter 2 Understanding High-Stakes Standardized Exams in the US". *In The High Stakes of Testing*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004401365_002
- Keen, E. (1975). *A primer in phenomenological psychology*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Keesing, R. M. (1981). *Cultural anthropology: A contemporary perspective*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3–18.
- Kilfoil, W J. (1994). *Educator's perceptions of educational accountability*.
- Kilickaya, F., & Krajka, J. (2010). Language Teachers' Views and Suggestions on the Central Teacher Selection and Recruitment Exam in Turkey. *Online Submission*, 22, 253-260.
- Kim, S., & Kim, J. (2016). A Study on the Effect of Cooperative Industrial Relations on Trust and Commitment. *Journal of Digital Convergence*, 14, 137-150.

- Kim, M. Y., Oh, H. G., & Park, S. M. (2018). How to encourage employees' acceptance of performance appraisal systems in Korean nonprofit organizations? An empirical exploration of the influence of performance monitoring systems and organizational culture. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 47(5), 1007-1030
- Knaack, P. (1984). *Phenomenological Research*. *Western Journal of Nursing Research*, 6(1), 107–114. doi:10.1177/019394598400600108
- Koç, G. (2011). *5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu'nun şeffaflık ve hesap verilebilirlik anlayışı: Antalya Su Atıksu İdaresi Genel Müdürlüğü örnek uygulaması*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kodish, S. (2017). Communicating Organizational Trust: An Exploration of the Link Between Discourse and Action. *International Journal of Business Communication*, 54, 347 - 368.
- Kohn, A. (2000). Burnt at the High Stakes. *Journal of Teacher Education*, 51, 315 - 327.
- Koivumäki, J., & Pyöriä, P. (2013). Trust in Management under Post-bureaucratic Conditions: The Case of Finnish Civil Servants. *Revista Internacional de Organizaciones*, 111-130
- Koppell, J.G. (2005) Pathologies of Accountability: ICANN and the Challenge of Multiple Accountabilities Disorder. *Public Administration Review*, 65, 94-108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2005.00434.x>
- Koretz, D. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- Kraft, M.A., Marinell, W.H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 53, 1411 - 1449.
- Kramer, R.M. (1997) from Kramer RM, Cook KS (2004) *Trust and distrust in organizations: dilemmas and approaches*. Russel Sage Foundation, New York, pp 138–142.
- Kruger, L.J., Wandle, C.H., & Struzziero, J. (2007). Coping with the Stress of High Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23, 109 - 128.
- Kumandaş, H., Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kurt, B., & Tuna, C. (2022). Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği). *Eğitim Yönetimi Ve Politikaları Dergisi*, 3(2), 52-66.

- Ladd, H.F. (2007). *Holding Schools Accountable Revisited*. 2007 Spencer Foundation Lecture in Education Policy and Management.
- Langfred, C. W. (2004). Too Much of a Good Thing? Negative Effects of High Trust and Individual Autonomy in Self-Managing Teams. *the Academy of Management Journal*, 47(3), 385–399. <https://doi.org/10.2307/20159588>
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 51, 31–60.
- Leistyna, P. (2007). Corporate testing: Standards, profits, and the demise of the public sphere. *Teacher Education Quarterly*, 34(2), 59–84.
- Li, G., & Tsang, K. K. (2023). Does accountability aggravate the risk of teacher burnout? Evidence from the Chinese education system. *Behavioral Sciences*, 13(9), 772.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education. *OECD Education Working Paper No.24* (EDU/WKP(2009)3).
- Luhman, N. (2000). Vertrauen. *Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexitaet*, Stuttgart Enke 4. Auflage, Germany, pp 4–5, 24–25, 28–29, 37–47, 51, 93, 100–111, 126.
- Madaus, G.F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65, 29-46.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7(1), 87–91
- Majee, W., & Hoyt, A. (2009). Building Community Trust Through Cooperatives: A Case Study of a Worker-Owned Homecare Cooperative. *Journal of Community Practice*, 17, 444 - 463.
- Marchant, G. (2004). What is at Stake with High Stakes Testing? A Discussion of Issues and Research. *Ohio Journal of Science*. 104. 2-7.
- Masuda, K., Masato T., and Kanjiro S. (1961). *A study of the history of entrance examination system*. Tokyo: Toyokan Shuppansha.
- Mathers, J. K.; King, Richard A. (2017). *Teachers' Perceptions of Accountability*. Paper prepared for the American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle,

- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of educational change*, 14, 423-444.
- Mayer, R.C., & Davis, J.H. (1999). The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 84, 123-136.
- Mayer R.C., Davis, J.H., Schoorman, F.D., (1995). An integrative model of organizational trust. *Acad.Manage Rev* 20:709–734.
- McGrath, S., Whitty, J. (2018). Accountability and responsibility defined. *International Journal of Managing Projects in Business*. 11.
- Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Meuleman, L. (2008). *Public Management and the Metagovernance of Hierarchies, Networks and Markets: The Feasibility of Designing and Managing Governance Style Combinations*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Meuleman, L. (2011). Chapter five metagoverning governance styles–broadening the public manager’s action perspective. *Interactive Policy Making, Metagovernance, and Democracy*, 95, 95–104.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd Edition). United States of America: Sage.
- Moorman, C., Zaltman, G., Deshpande, R., (1992). Relationships between providers and users of market research: the dynamics of trust within and between organizations. *J Mark Res* 29.(August):82, 314–328.
- Morgan, H. (2016). Relying on High-Stakes Standardized Tests to Evaluate Schools and Teachers: A Bad Idea. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89, 67 - 72.
- Mouasherr, Z.Y., & Tarawneh, M.A. (2012). *The Impact of Objectivity of Performance Evaluation System on the Organizational Trust: An Applied Study on Teachers in the Directorates of Education of Al-Karak in Jordan*.
- Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its limits: Accountability and rationality in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 683-695.
- Mutereko, S. (2018). Marketisation, managerialism and high-stake testing. *International Journal of Educational Management*, 32, 568-579.

- Mühl, J.K. (2014). Conceptual Models. In: *Organizational Trust. Contributions to Management Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04069-1_3
- Mzungu, Z. K. (2019). *Teachers' perceptions of relationship between performance appraisal policy and good governance in public secondary schools in Njoro sub county, Kenya*.
- Narang, D.L., & Singh Kang, D.L. (2011). Human Resource Practices And Organizational Trust: An Empirical Study. *Paradigm*, 15, 66 - 71.
- Natriello, G., Pallas, A.M. (1999). *The Development and Impact of High Stakes Testing*.
- Neuberger, O. (1974). *Messung der Arbeitszufriedenheit: Verfahren und Ergebnisse*. Kohlhammer, Stuttgart, pp 126–128.
- Nicotera, A., Wong, K.K. (2007). *Current Dilemmas in Accountability. Successful School and Educational Accountability*. USA: Pearson.
- Oakley A. (1988). Gender, methodology and people's ways of knowing: Some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*;32: 707-31
- O'brien, R.C. (1995). Is Trust a Calculable Asset in the Firm. *Business Strategy Review*, 6, 39-54.
- Oomsels, P. & Bouckaert, G. (2017). Interorganisational trust in Flemish public administration: Comparing trusted and distrusted interactions between public regulatees and public regulators (p. 80). In: *Trust in Regulatory Regimes*.
- Osterloh, M., Weibel, A. (2006). *Investition Vertrauen – Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen*. Gabler Edition, Wiesbaden, pp 39, 46, 49, 51, 161, 227, 266–283.
- Özmen, Y.S. (2017). How employees define organisational trust: analysing employee trust in organisation. *Journal of Global Responsibility*, 9, 21-40.
- Paais, M. & Pattiruhu, J.R. (2020). Effect of Motivation, Leadership, and Organizational Culture on Satisfaction and Employee Performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*.
- Park, R., & Kang, S. (2024). Effects of autonomy support on innovation: resolving the dilemma of participation in innovation with trust. *International Journal of Manpower*.
- Pekince - Kardaş, D. (2019). Putting bureaucratic accountability into a perspective in terms of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(3), 349-375.

- Pizmony-Levy, O. & Woolsey, A. (2017). Politics of Education and Teachers' Support for High-Stakes Teacher Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(87).
- Pritchett, L. (2015). *Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning*. RISE-WP-15/005.
- Pučėtaitė, R., Lämsä, A., & Novelskaitė, A. (2010). Building organizational trust in a low-trust societal context. *Baltic Journal of Management*, 5, 197-217.
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *Psychologist*, 21(12), 1026-1029.
- Ramirez, G., & Beilock, S.L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331, 211 - 213.
- Ranjit, R. (2023). English Language Assessment in Nepal: Policies, Practices and Problems. *International Journal of English Teaching and Learning*.
- Rawlins, B. (2008). Give the emperor a mirror: Toward developing a stakeholder measurement of organizational transparency. *Journal of public relations research*, 21(1), 71-99.
- Reeves, D. B. (2002). The six principles of effective accountability. In M. Pierce & D. L. Stapleton (Eds.), *The 21st-century principal: Current issues in leadership and policy* (pp. 18-25). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Reischauer, E. O. (1983). "The Allied Occupation: Catalyst Not Creator." Pp. 335-42 in Tapan Examined: Perspectives on Modern Japanese History, edited by Harry Wray and Hilary Conroy. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Resnick, L. B. (1982). Syntax and Semantics in Learning to Subtract. In T. P. Carpenter, J. M. Moser & T. A. Romberg (Eds.), *Addition & Subtraction: A Cognitive Perspective* (pp. 136-155). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rezaei, M., Salehi, S., Shafiei, M., & Sabet, S. (2012). Servant Leadership and Organizational Trust: The Mediating Effect of The Leader Trust and Organizational Communication. *Emerging Markets Journal*, 2, 70-78.
- Risakotta, Kathleen & Akbar, Rusdi. (2019). The Effect of Internal and External Accountability, Job Motivation and Education on Local Government Official's Performance. *Journal of Indonesian Economy and Business*. 33. 257. 10.22146/jieb.13921.
- Roberston A., Dvorak, N. (2019). *5 Ways to Promote Accountability*. (<https://www.gallup.com/workplace/257945/ways-create-company-culture-accountability.aspx> adresinden 27.02.2025 tarihinde erişilmiştir.)

- Robertson, J. E. (2003). Teachers' perceptions of accountability at an international school. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 277-300.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584–607.
- Roderick, M., & Engel, M. (2001). The Grasshopper and the Ant: Motivational Responses of Low-Achieving Students to High-Stakes Testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 197 - 227.
- Rothman, A.I. (1995). Understanding the Objective Structured Clinical Examination. *Australian and New Zealand Journal of Surgery*, 65: 302-303. <https://doi.org/10.1111/j.1445-2197.1995.tb00641.x>
- Rothstein, B., & Stolle, D. (2008). The State and Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust. *Comparative politics*, 40, 441-459.
- Rozman, G. (1991). *The East Asian Region: Confucian Heritage and Its Modern Adaptation*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Rubinson, R. (1986). "Class Formation, Politics, and Institutions: Schooling in the United States." *American Journal of Sociology*, 92(3): 519-548.
- Runté, R. (1998). The Impact of Centralized Examinations on Teacher Professionalism. *Canadian Journal of Education*, 23, 166
- Salamon, S.D., & Robinson, S.L. (2008). Trust that binds: the impact of collective felt trust on organizational performance. *The Journal of applied psychology*, 93 3, 593-601 .
- Saunders, M.N., Skinner, D., Lewicki, R.J. (2010). Chapter 16:Emerging themes, implications for practice and directions for research, Cambridge University Press. In Saunders MN, Skinner D, Gillespie N, Dietz G, Lewicki RJ (eds) *Organizational trust: a cultural perspective*.
- Saunders, M. N., & Thornhill, A. (2003). Organisational justice, trust and the management of change: An exploration. *Personnel Review*, 32(3), 360-375.
- Schlechty, P. C. (2002). Leading a school system through change: Key steps for moving reform forward. In M. S. Tucker & J. B. Coddling (Eds.), *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability*.
- Schwandt, T. A. (2012). Quality, Standards and Accountability: An Uneasy Alliance, *Education Inquiry*, 3:2, 217-224.
- Searle, R.H., den Hartog, D.N., Weibel, A., Gillespie, N.M., Six, F.E., Hatzakis, T., & Skinner, D. (2011). Trust in the employer: the role of high-involvement work practices and procedural justice in European organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 1069 - 1092.

- Segool, N.K., Carlson, J.S., Goforth, A.N., Embse, N., & Barterian, J. (2013). Heightened Test Anxiety Among Young Children: Elementary School Students' Anxious Responses To High – Stakes Testing. *Psychology in the Schools*, 50, 489-499.
- Sell, J. (2015). *Supporting At-Risk Student Success: Incentives and Accountability Matter*.
- Seppänen, R., Kosonen, M., Vanhala, M., & Ellonen, H. (2014). Building intra-organisational trust with managerial communications. *International Journal of Management Practice*, 7, 108-125.
- Shavit, Y., Muller, W. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. New York: Oxford University Press.
- Shah, P.P., & Jones, S.L. (2018). *Team Workload Sharing: An Antidote for Increasing Trust Perceptions of Low Conscientious Employees*. *Academy of Management Proceedings*.
- Shockley-Zalabak, P. Ellis K., G. Winograd (2000) “Organizational Trust: What It Means, Why It Matters”, *Organization Development Journal*, Vol 18:4.
- Sidle, S.D. (2003). Best Laid Plans: Establishing Fairness Early Can Help Smooth Organizational Change. *Academy of Management Perspectives*, 17, 127-128.
- Simpson, L., & Baird, J. A. (2013). Perceptions of trust in public examinations. *Oxford Review of Education*, 39(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.760264>
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2nd ed.). London: Sage.
- Sitkin, S.B., & George, E. (2005). Managerial Trust-Building Through the Use of Legitimizing Formal and Informal Control Mechanisms. *International Sociology*, 20, 307 - 338.
- Six, F. (2020). Trust-based accountability in education: The role of intrinsic motivation. In M. Ehren, & J. Baxter (Eds.), *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education* (pp. 55-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344855-3>
- Smith, M.L., & Fey, P. (2000). Validity and Accountability in High-Stakes Testing. *Journal of Teacher Education*, 51, 334 - 344.
- Smith, W. C., & Holloway, J. (2020). School testing culture and teacher satisfaction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 461-479.

- Smith, P.A., Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2001). Organizational Health of High Schools and Dimensions of Faculty Trust. *Journal of School Leadership*, 11, 135 - 151.
- Soule, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186. <https://doi.org/10.1037/aca000017>
- Spero, S. D. (2004). *An examination of teacher perceptions of school effectiveness in relation to the state of Florida's school improvement and accountability system*. The University of Southern Mississippi.
- Sprenger, R. (2007). *Vertrauen fuehrt – Worauf es in Unternehmen wirklich ankommt*. Campus Verlag Ausgabe 3, Frankfurt, pp. 26–28, 46, 92, 144–145.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 211–227.
- Suen, H. K., Yu, L. (2006). Chronic Consequences of High-Stakes Testing? Lessons from the Chinese Civil Service Exam. *Comparative Education Review* 2006 50:1, 46-65.
- Svensson, L.G. (2006). New Professionalism, Trust and Competence. *Current Sociology*, 54, 579 - 593.
- Swaran S. C., Ong., E., Masa - Singh, T. S., Mostafa, N. (2020). Quality Teachers of the 21st Century: An Overview of Theories and Practice. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 13(1).
- Şahin, B. (2022). *Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlık ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeyleri açısından incelenmesi (1998-2021)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Tabancalı, E., & Öngel, G. (2020). Examining the Relationship Between School Mindfulness and Organizational Trust. *International Education Studies*.
- Tarter, C.J., Bliss, J.R., & Hoy, W.K. (1989). School Characteristics and Faculty Trust in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 25, 294 - 308.
- Terzi, A.R. (2016). *Teachers' Perception of Organizational Culture and Trust Relation*.
- Toma, A.L. (2022). The Role of High-Stakes Testing in Shaping Educational Policies: An Overview of Global Trends. *Journal of Education Policy*, 37(1), 94-109.

- Tompkins P.K., G. Cheney (1983), "Account Analysis of Organization: Decision Making and Identification". L.L. Putnam ve M.E. Pacanowski (Der). *Communication and Organization: An Interpretive Approach*, Beverly Hills, CA: Sage, 123-146.
- Tóth, E., & Csapó, B. (2022). Teachers' beliefs about assessment and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 459-481.
- Tsang, K. K., Zhang, W., Teng, Y., & Song, H. (2023). Validating the Chinese Version of the Personal Accountability Measure for Assessing Teachers' Perceptions and Experiences of Teacher Accountability in China. *Behavioral Sciences*, 13(2), 145. <https://doi.org/10.3390/bs13020145>
- Tschannen-Moran, M. (2020). *Organizational Trust in Schools*.
- Tschannen-Moran, M., & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a Strengths-Based Focus Improves School Climate. *Journal of School Leadership*, 21, 422 - 448.
- Turner, R. (1960). "Sponsored and Contest Mobility and the School System." *American Sociological Review*, 25(6): 855-867.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tütar, H., & Altınöz, M. (2017). Hesap Verebilirlik Bağlamında İç Denetim ve Sorun Alanları: Eleştirel Bir Analiz. *Bartın Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 225-248
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Tyler, T., Kramer, R. (1996). *Trust in organizations – frontiers of theory and research*. Sage, Beverly Hills, pp 16–20, 25.
- Tzafrir, S., Doland, S. L. (2004). Trust ME: a scale for measuring employee manager trust. *J Manage Res* 2(2):117–134.
- UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*.
- UNESCO. (2014). *Joint Proposal of the EFA Steering Committee of Education Post 2015*. Paris: Education for All Steering Committee.

- United States. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C. :The National Commission on Excellence in Education.
- United States of America, Executive Office of the President. (2015). *Every student succeeds act: A progress report on elementary and secondary education*.
- US Department of Education. (2005). *No Child Left Behind Act of 2001*, 20 U.S.C. § 6319
- U.S. Education Mission to Japan. (1946). *Report of the United States Education Mission to Japan*. s. 7 – 8.
- Üner, E. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorular içeren merkezi sınavlardaki matematik başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÜKGİY. Üniversitelere Kayıt ve Giriş İmtihanı Yönetmeliği. Resmi Gazete 11625. (5 Şubat 1964). Erişim 23 Mart 2025. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11625.pdf>
- ÜÖSYM. Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yönetmeliği. Resmi Gazete 15067 (19 Kasım 1974). Erişim 23.03.2025. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15067.pdf>
- Velez, M., Sanchez, J., Alvarez-Dardet, C. (2008). *Management control systems as interorganizational trust builders in evolving relationships: evidence from a longitudinal case study*. Elsevier, Sevilla
- Viardot, E. (2017). Trust and Standardization in the Adoption of Innovation. *IEEE Communications Standards*, 1, 31-35.
- Vokic, N.P., Bilušić, M.R., & Najjar, D. (2020). Building organizational trust through internal communication. *Corporate Communications: An International Journal*, 1-14.
- Von der Embse, N., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: implications for educators. *Preventing School Failure*. 56(3), 180-187. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.633285>.
- Waslander, S., Pater, C., van der Weide, M. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing. DOI: 10.1787/5km4pskmkr27-en
- Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-42.

- Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: the rise of internationalized secondary education in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 24(4), 495–511.
- Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1998). Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market. *Australian Education Review No. 41*. Melbourne, VIC, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER) Limited.
- Wiersma, B.S. (2011). Fixing the trust deficit: Creating a culture of professionals. *Leader To Leader*, 2011, 45-50.
- Wiewiora, A., Murphy, G., Trigunarsyah, B. (2010). The role of trust in inter-project knowledge transfer. *ICOMS Asset Management Conference Adelaide 2010*, Brisbane, pp 1–9.
- Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). *Types of governance in education: a quantitative analysis (No. 25)*. TranState Working Papers.
- Wisdom, S. C. (2018). *Teachers' perceptions about the influence of high-stakes testing on students* (Publication No. 10973324) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global: The Humanities and Social Sciences Collection.
- Wong, A.S., Wang, X., Wang, X., & Tjosvold, D. (2019). Ethical leaders manage conflict to develop trust. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Wößmann, L. (2002). *Central Exams Improve Educational Performance: International Evidence*.
- Yavaş, T. (2017). *Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının çok boyutlu incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R., & Kürtül, Y. (2024). A Quantitative Study on the Relationship between Psychological Climate and Organisational Trust in Schools. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*.
- YK. Yükseköğretim Kanunu. *Resmi Gazete* 17506 (6 Kasım 1981). Erişim 23.03.2025 <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf>
- Yüksel, Ü. (2019). *Ulusal güvenlik hizmetlerinde hesap verilebilirlik ve mali denetim*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yüksel, A. (2022). Liselerde Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 18, 1-12.

- Zaheer, A., McEvily, B., Perrone, V. (1998). Does Trust Matter? Exploring the Effects of Inter-Organizational and Inter-Personal Trust on Performance. *Organization Science*. 9. 141-159. 10.1287/orsc.9.2.141.
- Zeffane, R.M., Tipu, S.A., & Ryan, J.C. (2011). Communication, Commitment & Trust: Exploring the Triad. *International Journal of Biometrics*, 6, 77.
- Zeichner, K.M. (2013). *Difference between 20th Century Education and 21st Century Education*. (<https://drzreflects.blogspot.com/2013/04/what-is-difference-between-20th-and.html> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.)
- Zeng, K. (1996). *The Dragon Gate: The Origin and Development of University Entrance Examinations in Japan, Korea and Taiwan*. Doctorate Thesis.
- Zhou, J., Lopez, J., Deng, R., Bao, F. (2005). *Information security, 8th international conference, ISC*
- Zorlu, Ö., & Dağlı, K. (2020). İşgören Haklarının Örgütsel Güven Üzerine Etkisi: Kuşadası Otelleri Örneği. *Alanya Akademik Bakış*. 4.
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust. Institutional sources of economic structure, 1840–1920. *Res.Organ Behav*. 8:60–62.
- <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Association-Policies/Position-Statement-on-High-Stakes-Testing> (07.05.2024 tarihinde erişilmiştir.)

EKLER

Ek-1. Görüşme formu

‘ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİK VE ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ YÜKSEK RİSKLİ SINAVLAR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: RİZE ÖRNEĞİ’ ARAŞTIRMASI GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı’nda yürüttüğüm tez çalışmam için yapılmaktadır. Aşağıda sunulan görüşme soruları ‘ öğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliği açısından görüşlerinizin en az 3-4 cümle olması önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hasan KARA

Katılımcı Öğretmenin;

Cinsiyet:

Kurum Türü:

Hizmet Yılı:

Branş Bilgileri:

1. Hesap verebilirlik kavramını;

- bir cümle ile tanımlayabilir misiniz?
- bu tanımın eğitimdeki uygulamalarla nasıl ilişkili olduğunu düşündüğünüzü kısaca açıklayabilir misiniz?

2. Türkiye’de hesap verebilirlik uygulamalarının;

- alt boyutlarından en güçlü olduğu boyut (bürokratik, performans temelli, politik, maddi, yasal) sizce hangisidir?
- bu en güçlü boyutun eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek-1 (Devam). Görüşme formu

3. Kurumunuzun eğitim paydaşlarına, kamuya ve çalışanlara yönelik hesap verebilirlik niteliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?

a) Bu niteliğin artırılması için ne tür önlemler alınabilir?

4. Profesyonel yaşamımızdaki güven süreçlerinin oluşumunda belirleyici olan faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

a) Bu faktörlerin güven ilişkilerini nasıl etkilediğini açıklayabilir misiniz?

5. Profesyonel yaşamda örgütsel güveni nasıl tanımlıyorsunuz?

a) Örgütsel güvenin sağlanmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğunu düşündüğünüz stratejiler neler olabilir?

6. 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla uygulamaya konulan yüksek riskli sınavların eğitim sistemindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Bu sınavların eğitim sürecine ve öğrenci başarısına yönelik olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir?

7. Gelecekte yüksek riskli sınavlar aracılığıyla hesap verebilirlik süreçlerine tabi tutulmanın örgütsel güven algınızı nasıl etkileyeceğini düşünmektesiniz?

8. Gelecekte Türkiye’de okul içinde düzenlenen tüm sınavların Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılması ve sizin sınav oluşturma sürecinden çıkarılmanız durumunda düşünceleriniz nelerdir?

a) Bu değişikliğin eğitim süreci ve öğretmen rolü üzerindeki potansiyel olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir?

*İşbu görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ek-2. Araştırma izinleri

 	 
Beyan No: Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu T.C. Kimlik No: 2 Adı-Soyadı: HASAN KARA Araştırmanın Adı: Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi: Rize Örneği Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Uygulama Yapılacak Birim: Uygulama Yapılacak İl: RIZE Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği araştırması ölçeği Araştırma Uygulama İzinin Kabul Tarihi: 19.09.2024 Araştırmanın Uygulama İzinin Bitiş Tarihi: 19.09.2025 Yukarıda kimliği yaşı araştırması "Araştırma Uygulama İzini Genelgesi'ne (2024/411)" göre belirtilen kapsamda araştırmanın yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RIZE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçları/dalı maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir. * Beyanla ilgili bilgileri/izlemek ve belgeyi doğrulamak için: https://arastirmacizini.meb.gov.tr/belge-dogrula bağlantısı kullanınız. - Araştırma Uygulama İzini Beyan ve Değerlendirme Modülü -	Beyan No: Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu T.C. Kimlik No: 2 Adı-Soyadı: HASAN KARA Araştırmanın Adı: Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi: Rize Örneği Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Uygulama Yapılacak Birim: Uygulama Yapılacak İl: RIZE Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği araştırması ölçeği Araştırma Uygulama İzinin Kabul Tarihi: 19.09.2024 Araştırmanın Uygulama İzinin Bitiş Tarihi: 19.09.2025 Yukarıda kimliği yaşı araştırması "Araştırma Uygulama İzini Genelgesi'ne (2024/411)" göre belirtilen kapsamda araştırmanın yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RIZE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçları/dalı maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir. * Beyanla ilgili bilgileri/izlemek ve belgeyi doğrulamak için: https://arastirmacizini.meb.gov.tr/belge-dogrula bağlantısı kullanınız. - Araştırma Uygulama İzini Beyan ve Değerlendirme Modülü -

Ek-2 (Devam). Araştırma izinleri

 	 
Beyuru No: 1 Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: T.C. Kimlik No: Adı Soyadı: HASAN KARA Araştırmann Adı: Yüksek Riskli Sınavlar Bağılamında Öğretmenlerin Eğitilme Hesap Veresililik ve Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi: Rize Örneği Araştırmann Niteliği: Yüksek Lisans Testi Araştırmann Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Uygulama Yapılacak Birim: Uygulama Yapılacak İl: RIZE Veri Toplama Aracının Bağlılığı: Öğretmenlerin eğitimde hesap veresililik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği araştırması: üçeği Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 19.09.2024 Araştırmann Uygulama İzininin Biliş Tarihi: 19.09.2025 Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RIZE İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir. *Beyuru bekleyen görüntülenmek ve belgeleri indirmek için https://arastirmazimmet.meb.gov.tr/belge-izleme/ bağlantısı kullanınız. - Araştırma Uygulama İzinleri Beyuru ve Değerlendirme Modülü -	Beyuru No: 1 Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: T.C. Kimlik No: Adı Soyadı: HASAN KARA Araştırmann Adı: Yüksek Riskli Sınavlar Bağılamında Öğretmenlerin Eğitilme Hesap Veresililik ve Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi: Rize Örneği Araştırmann Niteliği: Yüksek Lisans Testi Araştırmann Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 1 Uygulama Yapılacak Birim: Uygulama Yapılacak İl: RIZE Veri Toplama Aracının Bağlılığı: Öğretmenlerin eğitimde hesap veresililik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği araştırması: üçeği Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 19.09.2024 Araştırmann Uygulama İzininin Biliş Tarihi: 19.09.2025 Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RIZE İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir. *Beyuru bekleyen görüntülenmek ve belgeleri indirmek için https://arastirmazimmet.meb.gov.tr/belge-izleme/ bağlantısı kullanınız. - Araştırma Uygulama İzinleri Beyuru ve Değerlendirme Modülü -

 
Beyuru No: 3 Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: T.C. Kimlik No: Adı Soyadı: HASAN KARA Araştırmann Adı: Yüksek Riskli Sınavlar Bağılamında Öğretmenlerin Eğitilme Hesap Veresililik ve Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi: Rize Örneği Araştırmann Niteliği: Yüksek Lisans Testi Araştırmann Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Uygulama Yapılacak Birim: 1 Uygulama Yapılacak İl: RIZE Veri Toplama Aracının Bağlılığı: Öğretmenlerin eğitimde hesap veresililik ve örgütsel güven algılarının yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesi: Rize örneği araştırması: üçeği Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 19.09.2024 Araştırmann Uygulama İzininin Biliş Tarihi: 19.09.2025 Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni RIZE İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır. NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir. *Beyuru bekleyen görüntülenmek ve belgeleri indirmek için https://arastirmazimmet.meb.gov.tr/belge-izleme/ bağlantısı kullanınız. - Araştırma Uygulama İzinleri Beyuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek-3. Katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü onam formu

T.C. RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın katılımcı,

Sizi, **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Komisyonu**’ndan 28.08.2024 tarih ve 2024/304 sayılı ile izin alınan ve Prof. Dr. Cem TUNA danışmanlığında, Hasan KARA tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Rize Örneği” başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyorum.

Araştırmanın amacı	Ortaöğretim düzeyinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim – öğretim faaliyetlerindeki hesap verebilirlik ve örgütsel güven algılarının incelenmesi ve bu algıların yüksek riskli sınavlar bağlamında değerlendirilmesidir.
Araştırma kapsamında nasıl bir uygulama yapılacağı	Görüşme yapılacaktır.
Araştırmaya katılım koşulları	1 - 2024 – 2025 Eğitim Öğretim Yılı’nda, Rize ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı ve kamu hizmeti veren ortaöğretim düzeyi devlet okullarında Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik branşlarında görev yapıyor olmak ve 2023 – 2024 Eğitim – Öğretim Yılı’nda da aynı kurumda çalışıyor olmak. 2 Rize ili Merkez ilçesi sınırlarında mukim Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam – Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde çalışıyor olmak.
Araştırmanın öngörülen süresi (başlama ve bitiş tarihi)	09.01.2024 – 31.06.2025
Araştırmaya katılması beklenen katılımcı/gönüllü sayısı	10
Katılımcı/Gönüllülerin, araştırmada karşılaşılabileceği riskler	Yoktur
Araştırmanın yapılacağı yerler	
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	☒ Evet ☐ Hayır

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıma kararı verdikten sonra araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu araştırmaya katılımanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve size de herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler yukarıda “araştırma amacı” kısmında belirtilen amaç dışında kullanılmayacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katılımınızla araştırmamıza yaptığınız destek için teşekkür ederim.

Hasan KARA

Ek-3 (Devam). Katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü onam formu

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda ayrıntıları belirtilen ve tarafıma aktarılan bu araştırma ile ilgili yapılan tüm bilgilendirmeleri ayrıntıları ile anlamış bulunmaktayım. Gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında katılımcı kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Ayrıca araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum ve bana herhangi bir ödeme de yapılamayacaktır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Bu şartlar altında aşağıda adı soyadı yazılı şahsım, araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum. Bu formun bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza	
Adres		Telefon, eposta	

ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi :28/08/2024
Toplantı K. Sayısı : 2024/304

Hasan KARA'nın "Öğretmenlerin Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Örgütsel Güven Algılarının Yüksek Riskli Sınavlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Rize Örneği" isimli tez çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr