

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETKİNLİKLERİ İLE
HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİSİ
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Adem FIRAT

BOLU-2015

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETKİNLİKLERİ İLE
HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİSİ
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Adem FIRAT

Danışman
Doç. Dr. Türkan ARGON

BOLU, HAZİRAN-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Adem FIRAT tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Yönetmelik Yetkinlikleri İle Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri” başlıklı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.
29/06/2015

Jüri Üyeleri

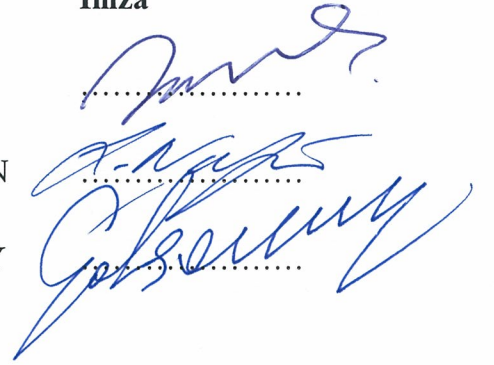
Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Okul Müdürlerinin Yönetmelik Yetkinlikleri İle Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.
.../06/2015

İmza

Adem FIRAT

Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmamı hazırlamamda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen aileme, araştırmanın her aşamasında beni destekleyip yönlendiren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Türkan ARGON'a ve hocalarım Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Yard. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN'e, çalışmamda yol gösteren Dr. Selma KAYA, Serkan KARTALLIOĞLU, Öğr. Gör. Ceren MUTLUER, Zeki EKİNCİ, Alaattin CEREN'e, araştırmamı yaparken fikirleri ile destek olan, ölçek formlarımı özenle dolduran ve doldurulması için emek harcayan okul yöneticilerine ve meslektaşlarıma; destekleriyle yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER TABLOSU	xv
GRAFİKLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
ÖZET	xix
ABSTRACT.....	xxi
BÖLÜM I.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	7
2.1. Yönetmel Yetkinlikler	7
2.1.1. Yetkinlik Kavramı	7
2.1.2. Yetkinlikle İlişkili Terimler Benzerlik ve Farkları	10
2.1.3. Yetkinlik Yaklaşımları.....	14

2.1.4.	Yetkinliğin Özellikleri	15
2.1.5.	Yetkinliğin Bileşenleri ve Düzeyleri	17
2.1.6.	Yetkinlik Türleri	22
2.1.7.	Yetkinlik Kümeleri	24
2.1.8.	Yetkinliği Etkileyen Faktörler	27
2.1.9.	Örgüte Sağladığı Yararlar	28
2.1.10.	Yetkinliklerin İnsan Kaynakları Fonksiyonlarıyla İlişkisi.....	29
2.1.11.	Yetkinlik Belirleme Yöntemleri	33
2.1.12.	Yönetmel Yetkinlikler	35
2.1.12.1.	Eğitim Kurumlarında Yönetmel Yetkinlik	38
2.1.12.2.	Okul Müdürlerinin Yönetmel Yetkinlikleri.....	44
2.1.12.3.	Yönetmel Yetkinliklerin Kullanımının Okul Müdürlerine Katkısı	48
2.2.	Hesap Verebilirlik	49
2.2.1.	Hesap Verebilirlik Kavramı.....	49
2.2.2.	Hesap Verebilirliğin Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	55
2.2.3.	Hesap Verebilirliğin İlkeleri	58
2.2.4.	Hesap Verebilirlik Türleri.....	61
2.2.4.1.	Yapısına Göre Hesap Verebilirlik Türleri.....	62
2.2.4.2.	Niteliğine Göre Hesap Verebilirlik Türleri	64
2.2.5.	Hesap Verebilirliğin Temel Unsurları	74
2.2.6.	Hesap Verebilirliğin Önemi.....	77
2.2.7.	Hesap Verebilirliğe İlişkin Olumsuzluklar	79
2.2.7.1.	Hesap Verebilirliğin Önündeki Engeller.....	79
2.2.7.2.	Hesap Verebilirliğin Olumsuz Olabileceği Yönleri.....	81
2.2.8.	Kamu Kuruluşlarında Hesap Verebilirlik	84
2.2.8.1.	Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik	87

2.2.8.2.	Türk Kamu Yönetimi ve Hesap Verebilirlik.....	89
2.2.8.3.	Ulusal ve Uluslararası Anlaşmalar İle Hesap Verebilirlik.....	94
2.2.8.4.	E-Devlet Uygulamamaları ve Hesap Verebilirlik	96
2.2.8.5.	Hesap verebilirlik ve Stratejik Planlama.....	100
2.2.8.6.	Kalkınma Planlarında Hesap Verebilirlik	101
2.2.9.	Eğitimde Hesap Verebilirlik	105
2.2.9.1.	Eğitimde Hesap Verebilirlik İçin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma (E-Devlet) 111	
2.2.9.2.	Okul Yöneticilerinde Hesap Verebilirlik	118
2.3.	Yönetmel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirlik.....	122
2.4.	İlgili Araştırmalar.....	126
2.4.1.	Yönetmel Yetkinlikler İle İlgili Araştırmalar	126
2.4.2.	Hesap Verebilirlik İle İlgili Araştırmalar	131
BÖLÜM III		141
3. Yöntem		141
3.1.	Araştırma Modeli	141
3.2.	Evren ve Örneklem	141
3.3.	Verilerin Toplanması	148
3.3.1.	Veri Toplama Araçları	148
3.3.2.	Yönetmel Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması.....	149
3.3.2.1.	Yönetmel Yetkinlikler Ölçeği Geliştirme Çalışmasında Verilerin Çözömlenmesi ve Yorumlanması.....	152
3.3.2.1.1.	Yönetmel Yetkinlikler Ölçeği Geliştirme Çalışmasında Kullanılan Örneklemin Özellikleri.....	152
3.3.2.1.2.	Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Verilerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 157	
3.3.2.1.2.1.	Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Yapı Geçerliği: Faktör Analizi....	157

3.3.2.1.2.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	157
3.3.2.1.2.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	165
3.3.2.1.2.2. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	172
3.3.2.1.2.2.1. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Madde Analizi.....	172
3.3.2.1.2.2.2. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Faktörler Arası Korelasyon Katsayısı	174
3.3.2.1.2.2.3. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri	175
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	177
BOLÜM IV	185
4. Bulgular ve Yorumlar	185
4.1. Genel Analiz.....	185
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri:	185
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri:	186
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul müdürlerinde Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu:	187
4.1.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerindeki Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri:	190
4.1.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerindeki Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri:	191
4.1.6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerindeki Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul Yöneticilerindeki Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu:	193
4.1.7. Okul Müdürlerinin Yönetmel Yetkinlikleri ve Hesap Verebilirliğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi.....	195
4.1.7.1. Okul Türü Değişkenine Göre:	195

4.1.7.2.	Görevlendirilme Biçimi Değişkenine Göre:	200
4.1.7.3.	Branş Değişkenine Göre:	203
4.1.7.4.	Cinsiyet Değişkenine Göre:	206
4.1.7.5.	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre:	210
4.1.7.6.	Yaş Değişkenine Göre:	214
4.1.7.7.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre:	217
4.1.8.	Okul Müdürlerinin Yönetsel Yetkinlikleri ve Hesap Verebilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	221
4.1.8.1.	Okul Türü Değişkenine Göre:	221
4.1.8.2.	Görevlendirme Biçimi Değişkenine Göre:	225
4.1.8.3.	Branş Değişkenine Göre:	229
4.1.8.4.	Cinsiyet Değişkenine Göre:	233
4.1.8.5.	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre:	237
4.1.8.6.	Yaş Değişkenine Göre:	240
4.1.8.7.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre:	245
4.1.9.	Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin; Okul Yöneticilerinde Yönetsel Yetkinliğe İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu:	248
4.1.10.	Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin; Okul Müdürlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu:	251
BÖLÜM V		253
5. Sonuçlar ve Öneriler		253
5.1.	Sonuçlar.....	253
5.2.	Öneriler	263
5.2.1.	Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	263
5.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	265
KAYNAKÇA		267
EKLER		280

EK-1. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğini Kullanma İzni.....	281
EK-2. Hesap Verebilirlik Ölçeğini Kullanma İzni.....	282
EK-3. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Eğitim Kurumlarına Uyarlanması Çalışması Araştırma İzni Onayı	283
EK-4. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yönetmelik Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliğe yönelik Görüşleri Çalışması Araştırma İzni Onayı.....	284
EK-5. Çetinkaya'nın (2009) "Yönetmelik Yetkinliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetmelik Yetkinliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama" Konulu Tezde Kullandığı Ölçek.....	285
EK-6. Uzman Görüşü Alma Anketi	286
EK-7. Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Görüşü Alma Anketi	288
EK-8. Okul Yöneticilerine Yönelik Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Okul Yöneticilerine Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği.....	291
EK- 9. Öğretmenlere Yönelik Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği	295
EK-10. Öğretim görevlisi Görüşleri (Frekans, Yüzde).....	299
EK-11. Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri (Frekans, Yüzde)	301
EK-12. Müdür Görüşleri (Frekans, Yüzde)	303
EK-13. Müdür Yardımcısı Görüşleri (Frekans, Yüzde).....	305
EK-14. Öğretmen Görüşleri (Frekans, Yüzde)	307
EK-15. Görüşlerin Ortalaması (Frekans, Yüzde).....	309
EK-16. Yönetmelik Yetkinlik Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar	311

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. ABD ve İngiltere’de yetkinlik kavramına yüklenen anlam farklılıkları (Wood, 1988, 27;akt. Bayraktar, 2002, 4).	15
Tablo 2. 2. Yetkinlik bileşenlerinin yazarlarına göre karşılaştırılması.	18
Tablo 2. 3. Araştırmacıların ortaya koydukları yetkinlik türleri.	23
Tablo 2. 4. Hesap verme sorumluluğu mekanizması (Schacter, Mark 2005, 231; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., http://yalova.edu.tr/ , 20 Temmuz 2014’te erişildi.).	63
Tablo 2. 5. Çeşitli kaynaklara göre hesap verebilirlik türleri.	65
Tablo 2. 6. Yönetimsel ve kamusal hesap verebilirliğin boyutları ve unsurları (Taylor ve Othman, 2007, 6).	76
Tablo 2. 7. Geleneksel devlet ile e-devlet karşılaştırması (Forum on Strategic Management (OECD), Tax Administration Aspects of Electronic Commerce: Responding to the Challenges and Opportunities; akt. Ceritli, 2012, 39).	97
Tablo 2. 8. E-devletin boyutları (Yıldız, 2003, 321; akt. Balcı ve Kırılmaz, 2007, 49).	98
Tablo 3. 1. Bolu ili Merkez ilçe ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmen sayıları (Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012).	142
Tablo 3. 2. Bolu ili Merkez ilçe ortaokul okul yöneticisi ve öğretmen sayıları (Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012).	143
Tablo 3. 3. Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma sayısı.....	143
Tablo 3. 4. Okul türüne göre katılımcı sayısı ve yüzdesi.....	144
Tablo 3. 5. Aldıkları görevlere göre katılımcı sayısı ve yüzdesi	145
Tablo 3. 6. Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma sayısı.....	145
Tablo 3. 7. Görevlendirme biçimlerine göre katılımcı sayısı ve yüzdesi.....	146
Tablo 3. 8. Branşlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi.....	146
Tablo 3. 9. Cinsiyetlerine göre katılımcı sayısı ve yüzdesi.....	147
Tablo 3. 10. Öğrenim durumlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi	147
Tablo 3. 11. Yaşlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi.....	147
Tablo 3. 12. Mesleki kıdem yılına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi	148
Tablo 3. 13. Uzmanların belirttikleri görüşlerden elde edilen ek yetkinlikler.	151
Tablo 3. 14. Yönetimsel yetkinlikler ölçeği geliştirme çalışması evren ve örnekleme.	152

Tablo 3. 15. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test sonuçları.	158
Tablo 3. 16. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen değişkenlerin ortak varyansı	159
Tablo 3. 17. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen açıklanan toplam varyans....	160
Tablo 3. 18. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen binişik olup elenen maddeler	162
Tablo 3. 19. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen boyutlarına göre maddeler ..	163
Tablo 3. 20. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen faktörler.....	164
Tablo 3. 21. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğinin DFA ile test edilmesi sonucunda uyum indeksleri.....	170
Tablo 3. 22. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğinin DFA ile test edilmesi sonucunda uyum indeksleri modifikasyon yapılma durumu karşılaştırması	171
Tablo 3. 23. SPSS İstatistik Programına göre yönetmelik yetkinlikleri ölçeğinin madde toplam korelasyonları ile alt%27 ve üst%27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Testi sonuçları.....	173
Tablo 3. 24. SPSS İstatistik Programı ile elde edilen yönetmelik yetkinlikler ölçeği faktörleri arasındaki korelasyon analizi (Pearson).....	174
Tablo 3. 25. SPSS 20 İstatistik Programından elde edilen Cronbach's Alpha değeri sonuçları.....	176
Tablo 3. 26. Okul yöneticilerine ait görüşlere göre Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Hesap Verebilirlik Ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normallliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov / Shapiro-Wilk)	179
Tablo 3. 27. Okul yöneticilerine ait görüşlere göre yönetmelik yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normallliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov)	180
Tablo 3. 28. Öğretmenlere ait görüşlere göre yönetmelik yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normallliği sonucu (Kolmogorov-Smirnova / Shapiro-Wilk).....	181
Tablo 3. 29. Öğretmenlere ait görüşlere göre yönetmelik yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normallliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov)	182

Tablo 3. 30. Yönetmel yetkinlik ölçeğinde ve hesap verebilirlik ölçeğinde yer alan maddelerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	184
Tablo 4. 1. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri	185
Tablo 4. 2. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri	187
Tablo 4. 3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişkinin Spearman yöntemiyle ölçümü	188
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin; okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri	190
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri	191
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişkinin Spearman yöntemiyle ölçümü	193
Tablo 4. 7. Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	196
Tablo 4. 8. Okul yöneticilerinin okul türüne göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	198
Tablo 4. 9. Okul Yöneticilerinin Görevlendirme biçimine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu	200
Tablo 4. 10. Okul yöneticilerinin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	202
Tablo 4. 11. Okul yöneticilerinin branşına göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	203
Tablo 4. 12. Okul yöneticilerinin branşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	205
Tablo 4. 13. Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	207
Tablo 4. 14. Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	209
Tablo 4. 15. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	211

Tablo 4. 16. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	212
Tablo 4. 17. Okul yöneticilerinin yaşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	214
Tablo 4. 18. Okul yöneticilerinin yaşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	216
Tablo 4. 19. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	218
Tablo 4. 20. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	220
Tablo 4. 21. Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	221
Tablo 4. 22. Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	224
Tablo 4. 23. Öğretmenlerin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	226
Tablo 4. 24. Öğretmenlerin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	227
Tablo 4. 25. Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu.....	229
Tablo 4. 26. Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu.....	231
Tablo 4. 27. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	233
Tablo 4. 28. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	235
Tablo 4. 29. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	238
Tablo 4. 30. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	239
Tablo 4. 31. Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu	241

Tablo 4- 32. Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu	243
Tablo 4. 33. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	245
Tablo 4. 34. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu	247
Tablo 4. 35. Öğretmenler ile yöneticilerin; okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik/Man Whitney U-Testi sonucu	249
Tablo 4. 36. Öğretmenler ile yöneticilerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu	251

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Buzdağı Modeli (Spencer .ve Spencer, 1993; akt. Tak ve diğerleri, 2007, 247).	19
Şekil 2. 2. Yetkinlik Bileşenleri (Spencer ve Spencer, 1993, 11; akt. Paksoy, 2007, 18).	20
Şekil 2. 3. Yönetmel Yetkinlikler Hiyerarşisi Modeli (Viitala, 2005, 439; akt. Çetinkaya, 2009b, 72).	37
Şekil 2. 4. Hesap Verebilirlik ve Sivil Toplum (World Bank, 2004, .11; akt. Yıldırım, 2006, 75).	64
Şekil 2. 5. Yönetimsel hesap verebilirlik: Müdür-Vekil Modeli (Quirk, 1997, 584).....	68
Şekil 2. 6. Hesap verebilirlik döngüsünün işleyişi (Samsun, 2003, 2).	74
Şekil 3. 1. Yönetmel yetkinlikler ölçeğinin dört boyutlu modeli için gizli değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri (T-Values).....	166
Şekil 3. 2. Yol şemasında hata varyanslarının incelenmesi (Standardized Solution)...	168

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 2. 1. Yıllara Göre BİMER’e Yapılan Başvuru Sayısı	99
Grafik 3. 1. Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma yüzdesi	145
Grafik 3. 2. Okul türüne göre katılımcı sayısı	153
Grafik 3. 3. Aldıkları görevlere göre katılımcı sayısı	153
Grafik 3. 4. Görevlendirme biçimlerine göre katılımcı sayısı	154
Grafik 3. 5. Branşlarına göre katılımcı sayısı	154
Grafik 3. 6. Cinsiyetlerine göre katılımcı sayısı	155
Grafik 3. 7. Öğrenim durumlarına göre katılımcı sayısı	155
Grafik 3. 8. Yaşlarına göre katılımcı sayısı	156
Grafik 3. 9. Mesleki kıdem yılına göre katılımcı sayısı	156
Grafik 3. 10. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen yamaç-birikinti grafiği	161

SİMGELER DİZİNİ

$\bar{X}$	:Ortalama
S	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık değeri
N	: Gözlem Sayısı
Σ	: Toplam

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
BİMER	: Başbakanlık İletişim Merkezi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
IMF	: Uluslararası Para Fonu
İK	: İnsan Kaynakları
KİT	: Kamu İktisadî Teşebbüsü
MEB	: Mili Eğitim Bakanlığı
NPM	: Yeni kamu işletmeciliği
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PYBS	: Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
STK	: Sivil toplum kuruluşu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TUSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YBY	: Yetkinlik bazlı yönetim

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETKİNLİKLERİ İLE HESAP VEREBİLİRLİKLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Fırat, Adem

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Türkan ARGON

Haziran – 2015, xxii+279 sayfa

Bu araştırma ile amaçlanan; Bolu ilinin Merkez ilçesinde ilkokullar ve ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinliklerini ortaya koymaktır. Ayrıca okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri ve yönetici görüşlerinin kendi aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini belirlemek için Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan işlemler sonucu Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği; “yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme”, “yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri”, “yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri” ve “kişisel özellikler” olmak üzere 4 boyuttan ve toplamda 61 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,993’tür.

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak hangi analizlerin yapılacağının tespiti için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergilemedikleri görülmüş ($p>0,05$) ve bu sebeple analizlerde non parametrik analizler tercih edilmiştir. Buna göre; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlik ve hesap verebilirliğine yönelik öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerini belirlemek için $\bar{X}$, ss; kişisel değişkenlere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Man

Whitney-U ve Kruskal Wallis testi; yönetici personel ve öğretmenin kendi aralarında ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi (Spearman's rho), yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farkı belirlemek için Man Whitney-U testi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri “çok yetkin” düzeyinde, hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri “hemen hemen her zaman” hesap verebilir düzeyindedir. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerinin düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri “yetkin” düzeyinde, hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri “çoğunlukla” hesap verebilir düzeyindedir. Öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerinin düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kişisel değişkenler açısından okul yöneticilerinin okul türü, görevlendirme biçimi, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem değişkenleri yönetsel yetkinliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; branş, cinsiyet değişkenleri anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin görevlendirme biçimi, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem değişkenleri okul müdürlerinin yönetsel yetkinliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; okul türü, cinsiyet değişkenleri anlamlı fark oluşturmuştur. Kişisel değişkenler açısından okul yöneticilerinin okul türü, görevlendirme biçimi, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem değişkenleri hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin görevlendirme biçimi, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem değişkenleri okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul türü, değişkeni ise okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerinin yalnız cevap verilebilirlik boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliğine ve hesap verebilirliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, yönetsel yetkinlik, okul yöneticisi, okul müdürü, öğretmen.

ABSTRACT

SCHOOL PRINCIPAL AND TEACHER VIEWS ON SCHOOL ADMINISTRATORS' ACCOUNTABILITY AND MANAGERIAL COMPETENCIES

Firat, Adem

Master's Thesis

Educational Sciences Department

Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Türkan ARGON

June – 2015, xxii+279 Page

This study aims to present school principals' accountability and managerial competencies based on teacher and school administrator views in Bolu central primary and secondary schools. The study also aims to identify whether there are significant relationships between teacher and administrator views related to school principals' accountability and managerial competencies.

Managerial Competencies Scale was developed to determine school principals' managerial competencies. These procedures have shown that Managerial Competencies Scale is composed of four dimensions titled "Basic Competencies Required for Administrators and Self-Development", "Administrator Roles related to Organizational Expectations", "Administrators' Unifying and Empowering Characteristics" and "Personal Characteristics" and 61 items. Cronbach Alpha value of the scale is 0,993.

Kolmogorov-Smirnov test was utilized to identify the analysis required for the sub problems of the study and it was found that the data did not represent a normal distribution ($p > 0,05$); therefore non-parametric analyses were preferred. In this context, $\bar{X}$, ss were used to identify teacher and school administrator views regarding school principals' managerial competencies and accountability, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis tests were used to determine whether there were significant differences based on personal variables, correlation analysis (Spearman's rho) was utilized to determine the relationship between administrators and teachers and Mann Whitney-U test was utilized

to identify the differences between administrator and teacher views. School administrators find school principals to be “highly competent” in terms of managerial competency and to be “almost always” accountable. There is a meaningful relationship between teacher views related to school principals’ managerial competency levels and accountability. While school type, type of assignment, level of education, age and seniority variables did not generate significant differences, subject matter and gender variables were found to be meaningful in terms of personal variables related to school principals’ managerial competencies. Teachers’ assignment types, subject matter, level of education, age and seniority did not create significant differences regarding school principals’ managerial competencies whereas type of school and gender played an important role. While school type, type of assignment, subject matter, level of education, age and seniority variables did not generate significant differences related to school administrators’ accountability, gender was found to generate significant differences. Teachers’ assignment types, subject matter, level of education, age and seniority did not create significant differences regarding school principals’ accountability whereas gender was found to produce significant differences. School type was found to create significant differences in teacher views only in responsiveness dimension of school principals’ accountability. Meaningful differences were identified between teacher and school administrator views related to school principals’ managerial competencies and accountability.

Key Words: Accountability, managerial competency, school administrator, school principal, teacher.

BÖLÜM I

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. Giriş

Örgütsel bir yapı olan okullarda okul müdürlerinde var olması gereken nitelikler vardır. Okul müdürlerinin örgüt yapısının devamının sağlanması, örgütün yenilenmesi, gelişmesi ve ilerlemesi için iyi yönetim sergilemeleri gerekmektedir. Okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri örgütün daha şeffaf olması, hatalarını tespit edip kendini geliştirebilmesi, yenileyebilmesi ilerleyebilmesi için önemlidir. Ayrıca yöneticilerin yönetsel yetkinlikleri de örgütün yapısını etkilemektedir. Örgüt bir yapı olup yönetim ise bu yapıyı işleten süreçtir ve yönetim örgütü bir araya getiren amaçları gerçekleştirmek amacıyla örgütün madde ve insan kaynaklarına yön verip, bunları kullanmakta ve kontrol etmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bir örgütün sağlıklı yaşaması ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi yönetim faaliyetlerinin başarısına bağılıken, yönetimin başarısı yönetimde görev alan örgüt üyelerinin yetkinlikleri düzeylerinin başarısına bağılıdır.

Çalışmanın ilk kısmını yönetsel yetkilik oluşturmaktadır. Yetkinlik mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları içeren gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanabilirken; daha kapsamlı olarak kişinin isteki rolü ile sorumluluklarını etkileyen, isteki performansı ile bağılantılı, kabul edilen standartlarla ölçülebilen, eğitim ve gelişim yoluyla ilerletilebilen bilgi, beceri ve özelliklerin tamamıdır (Çınar 2010b). Zaman zaman yetkinlik kavramı yeterlilik ile anlam olarak birbirine karıştırılabilmektedir. Farkı belirtmek için yapılması gereken, elde edilmesi beklenen sonuçlar ile bu sonuçları elde etmek için başvuru davranışlar arasında bir ayırım yapmaktır. Yeterlilik ile yetkinlik arasındaki fark ele alındığında: yeterlilik, etkin performansı belirleyen sonuçlar olup, kişinin yapmak için yeterli olduğu işin özelliklerini gösterirken; yetkinlik, istenen sonuçları elde etmek için gösterilmesi gerekli davranışlar olup bireyin işini yapmasında yeterli olmasını sağlayan etkili bir

performans elde etmek için göstermesi gereken davranışlarla ilgili olup kişiliği, yeteneği, ilgisi, motivasyonu, gözlemlenebilir davranışları ve eylemleridir (Dedehayır, 2003; akt. Ünsar, 2009). Yönetmel yetkinlikler ise, örgüt performansı üzerinde doğrudan etki sahibi olan yöneticilerin yerine getirdikleri yönetmel işlerde üstün performans göstermelerini sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerini tanımlar (Çetinkaya, 2009b). Çalışmanın ikinci kısmını yöneticilerin hesap verebilirliği oluşturmaktadır. Yönetmel yetkinlikleri yüksek olan bir yöneticinin elde ettiği başarıda hesap verebilir olup olmasının etkisi ya da hesap verebilirliğe önem veren ve yararlanan bir yöneticinin hangi yönetmel yetkinliklere sahip olduğu konusunun ortaya konması yöneticinin performansının artırılmasında yol gösterici olabilir. Tanım olarak hesap verebilirlik; bir örgüt görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanımı konusunda ilgili kişilere karşı cevap verebilir olmaları, kendilerine yönelik eleştiri ve talepleri dikkate almaları ve görevleri ile ilgili yaşanan sorunlarda sorumluluğu üzerlerine almaları olarak açıklanabilir (UNDP, 2010; akt. Bülbül, 2011). Yönetmel hesap verebilirlik, yetki ve sorumluluk sahibi kişiler olarak kamu görevlilerinin, uygun hesap verebilirlik mekanizmaları ile ilgili kişilerle işbirliğinde içinde olarak belirlenen kurallar çerçevesinde bilgiye ulaşmalarını sağlama, kamuoyunun politika ve uygulamalardan haberdar etme ve alınan kararlar nedenlerine kararlardan etkilenenlere yönelik bilgilendirme zorunluluğunu ifade eder (Samsun, 2003).

Örgüt içi ve örgüt dışında hesap verebilirliğin etkin kullanılması örgütün gelişimine destek sağlayabilir. Ayrıca sistemli örgüt yapılarından olan okul gibi eğitim kurumlarının dönüt alma gibi sistemsel ihtiyaçlarının karşılanması için hesap verebilirlik etkili olarak kullanılabilir.

Kullanılacak olan Hesap Verebilirlik Ölçeği ile Yönetmel Yetkinlikler Ölçeği öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen görüşlerin toplanarak değerlendirilmesi okul müdürlerinin yönetmel yetkinliklerini geliştirmelerinde ve hesap verebilirlik düzeylerini arttırmalarında etkin bir kaynak olabilir.

Bu amaç doğrultusunda okullarda müdürlerinin hesap verebilirlik ile yönetmel yetkinlikler yönünden durumlarının tespit etmek için “Okul yöneticilerinin ve

öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumu ile yönetsel yetkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bolu ili Merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirlik durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin;
 - a. okul müdürlerinin yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin;
 - a. okul müdürlerinin yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinlik ve hesap verebilirliğe yönelik görüşleri kişisel değişkenlerine (okul türü, görevlendirilme biçimi, branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
4. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinlik ve hesap verebilirliğe yönelik görüşleri kişisel değişkenlerine (okul türü, görevlendirilme biçimi, branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem) göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

5. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında,
 - a. okul müdürlerinin yönetsel yetkinliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişilerin potansiyelleri sahip oldukları yetkinlikleri ile ilişkili olup bireysel yetkinliklerinin belirlenmesi, bireyin potansiyelinin açığa çıkarılmasını, güçlü yönlerinin ve zayıf yönlerinin farkına varılmasını sağlamaktadır (Biçer ve Düztepe, 2003). Yönetsel yetkinliklerin tespiti, geliştirilmesi ve kullanımı okullarda yönetim faaliyetlerini yürüten müdürlerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları, gelişime açık yönleri üzerine planlı çalışmalar yürütmeleri için fırsat sunacağı gibi dolaylı olarak okul yönetim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesine ve okul müdürünün diğer paydaşlarıyla olan iletişimine ve etkileşimine katkı sağlayacaktır.

Hesap verebilir olan okul müdürü; yönetim süreçleri ile ilgi okulun paydaşları ile paylaşımda bulunması, kaynakların kullanımı ile ilgili planlı, açık ve şeffaf olması, örgüt içi bilgi paylaşması fırsatlarını sunması yönüyle okulun demokratik bir işleyiş kazanmasına katkı sağlamaktadır. Sakıncı'nın (2011) hesap verebilirliği, kamusal gücün tek elde toplanarak kötüye kullanılmasının önlenmesi, kamusal kaynakların hukuka uygun ve yerinde kullanılmasının güvence altına alınması, yönetimin vatandaşların istek ve beklentilerine uygun şekilde hareket etmesi için gerekli olan temel bir ilke olarak nitelendirmesi hesap verebilirliğin demokratik bir yönetim yapısı için ne kadar önemli bir kavram olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Bolu ili Merkez ilçesinden elde edilen okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ortaya konarak; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirlikleri arasındaki anlamlı bir ilişki ya da fark olup olmama durumunu ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap

verebilirlikleri üzerine okul yöneticilerinin görüşleri ile birlikte öğretmenlerin görüşleri de elde edilmiştir. Bu çalışma hangi yönetsel yetkinlik ile hesap verebilirlik durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve hangi yetkinlik ile olmadığıın tespiti ileriye dönük yöneticilerin seçimi ve eğitimi konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nda(MEB) yönetici yetkinliklerin tespiti ve performans yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Okullarda hesap verebilirliği etkin kılacak ve de ileriye götürecek yönetsel yetkinliklerin tespiti yetkin okul müdürlerinin seçimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerinin ortaya konması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin sorumluluklarını, güçlü ve zayıf yanlarını tespit etmelerinde, şeffaf olmalarında, cevap verebilir olmalarında yol gösterici olacağı ve ileri dönük kendi gelişimlerini planlamada müdürlere fikir vereceği umut edilmektedir. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri üzerine yürütülen çalışmalara ve uygulamalara önemli bir literatür kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Okulların yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönetsel yetkinlik ölçeğinin maddelerini içtenlikle cevaplayacakları kabul edilmektedir.
2. Okulların yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik ölçeğinin maddelerini içtenlikle cevaplayacakları kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılı içerisinde Bolu ili Merkez ilçesinde kamuya ait ilkokul ve ortaokul düzeyde eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yetkinlik: Bir bireyin standartların üstünde performans göstermesini sağlayan bilgisi, becerileri, tutumları, davranışları, bireysel karakteristik özellikleri ve yeteneklerinin tümüdür.

Yönetmelik Yetkinlik: Yöneticilerin taşıması gereken yetkinlikler olup; ilkököl ve ortaoköl yöneticilerinin yetkinlik durumunu tanımlar.

Oköl Yöneticisi: İlkoköl ve ortaoköl düzeyinde görevli asil, görevlendirme, müdür yetkili ya da vekil oköl müdürleri, müdür başyardımcıları ile müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: İlkoköl ve ortaoköl düzeyinde görevli okölde derse giren kadrolu, görevlendirme öğretmenlerdir.

Hesap verebilirlik: Oköl müdürleri için hesap verebilirlik; yönetimle ilgili davranışları konusunda cevap verebilirlik, sorumluluk, açıklık ve hesap verme konusunda duyarlı olmasıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde; yönetsel yetkinlikler ve hesap verebilirliğe ilişkin kuramsal temellere ve bu alanlar ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Yönetsel Yetkinlikler

2.1.1. Yetkinlik Kavramı

Yetkinlik kavramını; çeşitli bilim dallarında farklı yazar ve araştırmacılar tarafından yapı yönünden benzer temelden yola çıkarak çeşitlendirmiş ve zenginleştirmiştir. Yapılan bu tanımsal zenginliklerle örgütlere ve yöneticilere yeni ufuklar açarak ve gelişmeleri ve yenilenmeleri için alternatif bakış açıları ortaya koymuştur. Yetkinlik kavramı hakkında fikir edinmek açısından, ortaya çıkan çeşitli tanımları incelemekte yarar bulunmaktadır.

Yetkinlik kavramı, yönetim literatüründe kavram olarak ilk kez Selznick (1957) tarafından örgütün kapsamında ele alarak “ayırdedici yetkinlik” şeklinde kullanılmış (Bayraktar, 2002), insana ilişkin bir unsur olarak ilk defa White (1959) tarafından kullanılmıştır (Dubois, 1993, 72; akt. Bayraktar, 2002, 1). Yetkinlik kavramı insan kaynakları alanındaki yerini McClelland’ın 1973’te American Psychologist dergisinde yayımladığı “Testing for Competence Rather than Intelligence” adlı makaleden ile almıştır (Briscoe, 1999 , 37-52; akt. Bayraktar, 2002,1). McClelland’ın (1973) bu makalesinde özellikle üst düzey pozisyonlarda yüksek performansa ulaşmak için geleneksel bir şekilde uygulanan zekâ testlerine alternatif olarak yetkinlik değerlemesinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Çetinkaya, 2009a, 220; Çetinkaya ve Özutku, 2012,143).

Yetkinlik, kaynak tabanlı görüş içerisinde ele alınarak, işletme literatürüne “temel yetkinlik” ve “örgütsel yetkinlik” terimleri ilk defa Prahalad ve Hamel (1990) tarafından kazandırılmış, yetkinlikleri varlık yönüyle görerek kurumsal yetkinlikler

olarak ele almış olup, Boyatzis, Burgoyne ve diğer bazı yazarlar da çalışanların yetkinlikleri olarak ele almışlardır. Bu bakış açılarıyla incelendiğinde; Çetinkaya'nın (2009a) yetkilik kavramını özünde; bireyin işinde üstün performans göstermesine sebep olan bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri, olarak tanımlaması yetkinliğin insani yönüne işaret etmektedir(Çetinkaya, 2009a; Çetinkaya ve Özutku, 2012).

Yetkinlik kavramını psikologlar yeteneğin ölçülmesi ve kişinin performansının kendi özellikleri ile temsil edilip edilemeyeceği şeklinde ele alırken; yönetim teorisyenleri, bireysel performansın geliştirilmesinin örgütsel hedeflerin en iyi şekilde başarılmasına nasıl katkı sağlayacağı gibi ele almış; insan kaynakları yöneticileri, işe alma, yerleştirme, eğitime, değerlendirme, terfi, ödül sistemleri ve personel planlama yöntemleri ile birlikte stratejik yönleri gerçekleştirmede kullanılan teknik bir araç şeklinde ele almışlardır. Eğitimciler, ise çalışma fikrine hazırlama ve yaygın eğitimi profesyonel şekilde tanımlama anlamında kullanmışlardır (Hoffmann, 1999; akt. Çetinkaya, 2009a).

Marshall'a göre, kişinin belirli bir iş, rol veya durumda üstün performans göstermesini sağlayan özellikleridir (Özçelik ve Ferman; akt. Paksoy, 2007). Boyatzis (1982), yetkinlikleri bir işte etkin ve/veya üstün performans sonuçları veren, kişiye ait temel özellikler şeklinde tanımlamıştır (Akt. Çetinkaya, 2009a). Boyatzis (1982) yetkinliğin kişinin temel özelliklerinden kaynaklandığını ve bu özelliklerin; bir güdü, bir nitelik, bir beceri ya da kişinin benlik algısının, toplumsal rolünün ya da bilgi dağarcığının bir ögesi olabileceğini belirtmektedir (Akt. Erkoç, 2011).

Yetkinlikler, iş performansı bakımından önemli davranışların ortaya çıkmasına neden olan bireysel özellikler olarak tanımlanmaktadır (Erkoç, 2011). Whiddett ve Hollyforde'a göre, yetkinlikler, kişilerin dâhil oldukları örgütte üstlendikleri işleriyle ilgili görevlerini etkili bir şekilde yerine getirirken gösterdikleri davranışlar olarak tanımlanmıştır (Akt. Paksoy, 2007).

Shippmann 'nın (2000) araştırmalarında yaptıkları görüşmelerde yönelttikleri “Yetkinlik nedir?” sorusuna; yüksek performansı ortalama performanstan ayırt eden bilgi, beceri ve özellikler; geleneksel olarak tanımlanan bilgi, beceri ve yetenekler; bilgi ve beceri düzeyini tanımlamaya yardım eden yapılar; bir rol veya işin temel

sorumluluğunu gerçekleştirmede önemli olan, gözlemlenebilir davranışsal özellikler şeklinde cevaplar verilmiştir (Shippmann, 2000; akt. Çetinkaya, 2009a). Elde edilen bu cevapların yetkinlik tanımının içeriğini ve sınırlarını etkin bir şekilde yansıttığı söylenebilir.

Dulewicz'e göre yetkinlikler, ölçülebilen, belirgin ve gözlenebilen davranış setleri iken (Acar, 2006; akt. Paksoy, 2007); Kennedy ve Dresser'e göre; örgütün başarısı için, çalışanın sahip olduğu veya sonradan kazandığı ve örgüte sunduğu değerler olarak tanımlar (Cardy ve Selvarajan, 2006; akt. Saylı ve Ağca, 2009). Cardy ve Selvarajan (2006) bir örgütteki yüksek performansları düşük veya ortalama performanslardan ayırt eden faktörleri yetkinlik olarak adlandırır (Akt. Saylı ve Ağca, 2009). Woodruffe'a (1992) göre yetkinlikler, çalışanın bir pozisyonun görev ve fonksiyonlarını başarıyla yerine getirebilmesi için sergilemesi gereken davranış biçimleridir (Akt. Paksoy, 2007).

Genel olarak mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici olan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanan yetkinliğin bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu göstermektedir (Budak, 2008; akt. Çetinkaya, 2009a). İyi belirlenmiş standartlarla ölçülebilen, eğitim yoluyla geliştirilebilen ve çalışanın işinin önemli bölümünü etkileyen tutum, bilgi ve yetenek kümesi olarak tanımlayan Özçelik ve Ferman (2007) yetkinliğin ölçülebilir olduğu, iş performansını etkilediği ve eğitim yolu ile geliştirilebileceğini işaret etmektedir (Akt. Ünsar, 2009).

Keçecioğlu ve Kelgökmen'in (2004) üstün performans gösterenden vasat performans göstereni ayırt eden, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumlar, yetenek, davranış, motif ve diğer bireysel karakterler olarak açıkladığı yetkinlik tanımı ile, Selmer and Chiu'nin (2004) yetkinliğin kişiyle ilgili bir kavram olduğunu ve kişinin işinde daha üstün performans davranış boyutu oluşturabilmesini işaret ettiğini belirten açıklamasıyla örtüşmektedir (Akt. Ünsar, 2009).

Yetkin, gerekli olgunluğa erişmiş, kamil, mükemmel anlamına gelirken bu tanımdan türemiş yetkinlik yetkin olma durumu, kemal, mükemmeliyet olarak

tanımlanmakta olup, iş ortamında hayatta kalabilmek ve işlevlerini sürdürebilmek için gerekli araç, teknik ve stratejileri geliştirme becerisi olarak anlamlandırılmaktadır (Aydemir, 2009). Dolayısıyla yetkinlik; kişinin işteki rolü ile sorumluluklarının önemli bölümünü etkileyen, işteki performansı ile bağlantılı, kabul edilen standartlarla ölçülebilen, eğitim ve gelişim yoluyla ilerletilebilen bilgi, beceri ve özellik gruplarıdır şeklinde tanımlanmaktadır (Çınar, 2010b).

İpbüken (2000) tanımlardan yola çıkarak yetkinliğin beş özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar: bilgi (her yetkinliğin az ya da çok kavramsal boyutta bir bilgi düzeyinin olması) beceri (yetkinliğin doğal ya da tecrübe ile kazanılmış yetenek boyutudur), tutum (kişilik özellikleri, karakter, inanç ve değerler gibi subjektif özelliklerin, bilgi ve beceriyi harekete geçirme konusundaki yaklaşımıdır), gözlemlenebilir davranış (yetkinliğin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışa dönüşmesidir) üstün performans (davranış sonuçlarının ortalama performanstan daha fazla başarı sağlamasıdır) şeklindedir (Akt. Aydemir, 2005). Yetkinlik kavramının tanımları çeşitlilik gösterse de ortak çıkan fikir yetkinliğin bireyin üstün performans sergilemesinde etkili olan yine bireye ait özelliklerini, bilgi birikimlerini, becerilerini, tutumlarını, davranışlarını kapsamaktadır.

2.1.2. Yetkinlikle İlişkili Terimler Benzerlik ve Farkları

Yetkinlik anlam olarak bazı terimlerle birbirine karıştırılabilmekte ya da tanım olarak benzerlikler gösterebilmektedir. Bu terimler ya da kavramlar ile yetkinlik kavramının iç içe geçtiği, birbirinin yerine kullanıldığı araştırmaların bulunduğu gibi birbirlerini tanımla da kavramlar ya da tamamen birbirinden bağımsız kavramlar olarak kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Yetkinlik kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için bu ilişkili terimlerin ya da kavramların tanımlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kavramlar ve terimler; yeterlik, yetkin olma, yetkinleştirme, gelişme, yetişme, öz-yetkinlik ve yetkinlik inancı şeklindedir. Bu terimlerin ya da kavramların bir kısmı aşağıda tanımlanmaktadır.

Yeterlik: Yeterlilik ve yetkinlik kavramlarının farklılıkları; elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar elde ederken sergilenen davranışlar arasındaki ayrım ortaya

konarak belirlenebilir. Yeterlilik; “Ne?” sorusunun cevabı olup, etkin performansı belirleyen sonuçlardır ve kişinin yapmaya yeterli olduğu işin özelliklerini göstermektedir. Yetkinlik “Nasıl?” sorusunun cevabı olup; istenen sonuçları elde etmek için gösterilmesi gerekli davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Yani etkin performansın sergilenmesi için ne yapılması gerektiği sorusunun yanıtı olan işin özellikleri yeterlik tanımını ortaya koyarken; işin nasıl yapılması gerektiği sorusunun yanıtı olan ortaya koyma yolu ve sergilenmesi gereken davranışlar yetkinlik tanımını ortaya koymaktadır. Örgütteki bireylerinin kişilik özellikleri, becerileri, deneyimleri ve çevresel faktörler bireyin davranışlarına, eylemlerine ve bunların gerçekleştirilme düzeylerine etki eder. Yetkinlikler, alınan sonuçlardan öteye; kişilik, yetenek, ilgiler, motivasyon ve geçmiş yaşantılar tarafından biçimlenen, kişinin sergilediği gözlemlenebilir davranış ve eylemler kümesini ifade eder (Dedehayır, 2003; akt. Ünsar, 2009). Yetkinlik ve yeterlik kavramları arasında köken olarak bir fark olmamasına rağmen, kullanımda kazandıkları içeriğe göre, yeterlilik işletmenin değer zincirinin tamamını kapsayan bir stratejik yönetim kavramı, yetkinlik ise üretim sürecinin belli aşamalarındaki teknik ve üretim uzmanlığına ayrılmış olup yeterliliklerin bir alt fonksiyonu olarak değerlendirilebilir (Budak, 2008; akt. Ünsar, 2009).

Yetkinlik; bilgi, yetenek, zihniyet, düşünce modeli gibi tek başına veya birlikte kullanıldığında başarılı performanslar sağlayan karakteristiklerdir (Dubois, 1998, V; akt. Teodorescu, 2006). Bunun aksine, yeterlilik kurumsal hedeflerin doğrudan ve en etkili şekilde elde edilmesini sağlayan değerli bir performanstır. Yeterli insanlar aşırı maliyetli davranışlarda bulunmadan değerli sonuçlar üretebilenlerdir (Gilbert, 1996; akt. Teodorescu, 2006).

Teodorescu (2006) tarafından yetkinlik ve yeterlik kavramların odak alanları şu şekilde belirtilmiştir:

- Yetkinlik modellerinde odak alanı başarılı kişilerin sahip olduğu yetenek, bilgi, yetki ve davranışların tanımındadır. Diğer kişiler, başarılı insanların sahip oldukları yetenek, bilgi, yetki ve davranışları bilirse, bu kişiler bunları elde etme yönünde motive olurlar ve sonuç olarak daha da başarılı olurlar. Yetkinlik modelleri geliştiren uzmanlar, başarılı insanların gösterdikleri yetenek, bilgi, yetki ve davranışları belirlemek için eğitmenler, insan

kaynakları uzmanları, konunun uzmanları ve bazı durumlarda yöneticilerle birlikte çalışırlar. Burada hedeflenen amaç daha az başarılı insanların işe alım, eğitim, değerlendirme ve geliştirme programları aracılığı ile başarılı insanların yetkinliklerini tekrar edebilmeleridir.

- Yeterlik modellerinde odak alanı, kişilerin rolleri, takımları, bölümleri ve bütün kuruluş için belirlenen hedefleri sürekli olarak başarmak veya daha iyisini yapmak için ne başarmaları gerektiğini tanımlayan ölçülebilir, spesifik ve tarafsız kilometre taşlarıdır. Yeterlik modellerinin amacı açıkça belirlenmiş ve ölçülmüş kilometre taşlarında, diğer bir deyişle başarı haritasında, başarılı olmak için açık ve kesin ilkeler sağlayarak yetersizliğin sebebini ortadan kaldırmaktır.

Yetkinleştirme: Türk Dil Kurumu (TDK)'ya göre yetkinleştirme; yetkin bir duruma getirmek anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 01/07/2014'te erişildi). Yetkinlik kavramı ile örgütün üyelerinden beklenen üst düzey performansı sergilemesi anlatılırken, yetkinleştirme kavramı ile bireylerin örgütleri ile ilgili görevlerinde kusurların en aza indirilmesi anlatılmaktadır. Yönetisel açıdan ele alındığında yetkin yönetici, mesleğinin en iyi şekilde yapan yöneticidir. Yetkinleşmenin sonu yoktur ve sürekli değişen koşullara göre daha iyi bir yetkinlik durumu ortaya çıkacağı söylenebilir (Açıkalın, 1998).

Gelişme: TDK'ya göre gelişme yalından karmaşığa, aşağı olandan üstün olana doğru ilerleyen, olayların iç eğilimlerinin ve özünün aydınlanmasını sağlayan, yeninin ortaya çıkmasına götüren kendi kendine devinim sürecidir olarak tanımlanmaktadır (TDK, 01/07/2014'te erişildi). Gelişme var olan özellik ya da durum ile ilgili düzeyin daha üst düzeye çıkması olarak tanımlanabilir. Yöneticilerin sergiledikleri performans yönünden incelendiğinde performansın yükselmesi gelişmedir (Açıkalın, 1998).

Yetişme: TDK'ya göre yetişmek; eğitim görmüş olmak, öğrenmek, gelişmek anlamlarına gelmektedir (TDK, 01/07/2014'te erişildi). Açıkalın (1998) yetişme kavramını öğrenme, öğretme ağırlıklı bir ortam olarak görmekte ve gelişmeye, yetkinleşmeye yönelik çabalar olarak değerlendirmektedir. Yetişme; örgüt üyelerinin

belirli hedefler doğrultusunda geçirdikleri süreç içersinde öğrenme ve gerçekleştirme yoluyla kazanım elde etme süreci olarak değerlendirilebilir.

Öz-yetkinlik: Öz-yetkinlik ve yetkinlik kavramları birbirleri ile karıştırılmaması gereken kavramlardır. Yetkinlik kavramı; bireyin üst düzeyde performans ortaya koyabilmesi için sahip olduğu gözlemlenebilir davranışları, yetenekleri ve kişisel özellikleridir. Öz-yetkinlik kavramı ise kişinin gerçekleştirmek istediği hedeflere yönelik yetkinliklerine olan inancıdır. Bandura'ya (1977) göre öz-yetkinlik kavramını; kişinin belirli bir konuda istenen başarıyı sağlayabilmesi için sahip olduğu beceri ve yeteneklerine olan inancıdır (Akt. Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Yetkinlik İnancı: Bandura (1977, 1986, 1995, 1997) yetkinlik inancını “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Gökçakan, 2008, 192). Yetkinlik inancı alana özel ve genel yetkinlik inancı olarak ikiye ayrılabilir. Alana özel yetkinlik inancı; Bandura (1986, 1988, 1997) tarafından kişinin elindeki özel bir durumu ve ya görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneğine olan güveni olarak; genel yetkinlik inancı Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) tarafından, kişinin geniş bir alana yayılmış stres yaratan durumla ya da çevreden gelen ve kişiyi güç durumda bırakan taleplerle başa çıkabilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaleli ve Çapri, 2008). Yetkinlik inancı, bireylerin ne kadar çaba harcayacaklarını, engellere karşı ne kadar sabır gösterecekleri, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada ne kadar kaygı duyacaklarını ve depresyon yasayacaklarını göstermektedir (Bandura, 1977, 1993, 1997; akt. Atıcı, 2001).

Yüksek kişisel yetkinlik inancına sahip olanlar, performans için olumlu yol göstericiler olan başarı senaryoları hayal ederken (Bandura1989a; akt. Özgün, 2007); düşük yetkinlik inancına sahip olanlar iş yaşamlarında sınırlı bir yer edindiğini ve sınırlı kariyer seçimi yaptıklarını belirtmektedir (Hackett ve Betz, 1981; akt. Özgün, 2007). Davranış ve yetkinlik beklentisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yetkinlik inançları kişinin davranışı olumlu ya da olumsuz etkilemekte olup; bireyin başarılı ya da basarisiz davranışlarından da etkilenmektedir (Atıcı, 2001). Genel olarak

değerlendirildiğinde yetkinlik inancı bireyin sahip olduğu yetkinliklerden güç alarak olumlu ya da olumsuz etkilendiği yine aynı şekilde yetkinlik inancı da yetkinliklerden olumlu ya da olumsuz şekillendiği fikrine varılabilir.

2.1.3. Yetkinlik Yaklaşımları

Yetkinlik kavramı anlam olarak yeterlik kavramı ile birbirlerine karıştırılabilmekte, birbirlerinin yerine kullanılan durumlar ortaya çıkabilmekte ve de anlam sınırları arasında geçişler olabilmektedir. Yetkinlik kavramına İngiliz yazarlar ile Amerikan yazarların yaklaşımları birbirlerinden farklı olup kavrama farklı anlamlar yüklemektedirler. Boyatzis bir kişinin içsel özellikleri üzerinde dururken İngiliz Hükümeti, Ulusal Mesleki Nitelikler Konseyi (NCVQ) aracılığıyla görevleri ve bir işin gerektirdiği sonucu tanımlama üzerinde durmuştur (Boak, 1991; akt. Bayraktar, 2002). Amerikan yazarlar yetkinlik kavramının karşılığı olarak (competency-competencies); İngiliz yazarlar (competence-competences) terimlerini tercih etmekte olup; kavrama yükledikleri anlam farkı yetkinlik yaklaşımına farklı bakmalarına neden olmaktadır (Bayraktar, 2002). Sözlük anlamı olarak iki kavram Türkçe’de aynı anlama çevrilse de yazarlarca kendilerine yükledikleri anlam birbirinden farklılık göstermekte; “competency” ile olağanüstü performansı ayırt eden bireysel özellikler kastedilmekte iken, “competence” kişinin işini etkin yapabilmesi için gerekli minimum iş standartları kastedilmektedir (Çınar, 2010b).

İngiliz yazar Berman (1997) competencies’i “sıradışı performansın ortaya çıkmasına imkân veren davranışlar ve fonksiyonel beceriler” olarak tanımlarken; competences’i “gözlemlenebilen becerilere bağlı olarak kabul edilebilir performans düzeyi” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Bayraktar, 2002, 4). İngiliz yazar Wood ve Payne (1988) bu iki kavram arasındaki farklılıkları Tablo 2.1’de ki gibi özetlemektedirler:

Tablo 2. 1. ABD ve İngiltere’de yetkinlik kavramına yüklenen anlam farklılıkları (Wood, 1988, 27;akt. Bayraktar, 2002, 4).

	Competencies (Subjektif Yetkinlikler)	Competences (Objektif Yetkinlikler)
Çıkış yeri	ABD	İngiltere
Amaç	Süper icracıları belirlemek	Minimum standartları belirlemek
Odaklaşma	Kişi	İş/rol
Özeti...	Kişisel özellikler	Görevler/hasıla
Hedef kitle	Yöneticiler	Herkes, yöneticiler nispeten az

Amerikan yaklaşımı, kişiyi üstün performansa ulaştıran bilgi, beceri ve yetenekleri olarak tanımlamış olduğu yetkinlikler doğrudan iş sonuçlarını etkileyen özelliklerdir ve bu sebeple çıktı tabanlı yaklaşım olarak kabul edilmektedir. İngiliz yaklaşımı ise yetkinlikleri kişinin işini üstün bir şekilde başarabilmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetenekler olarak ele alıp, bu konularda ulusal endüstrilere yönelik standartlar geliştirmiştir. İngiliz yaklaşımı, kişinin işi gerçekleştirebilmesi için gerekli yetkinlikler üzerinde durmakta ve bu sebeple de bu yaklaşım girdi tabanlı yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Uluslararası alanda yeterlik ve yetkinlik kavramları birbirlerinde farklılık göstermekte iken Türkiye’de insan kaynakları açısından anlam farklılığına kavuşmamıştır. Yönetim literatüründe yetkinlik ile yeterlilik kelimeleri birbiri ile bağlantılı, ancak bağımsız kavramlar olarak görülmektedir. Yetkinlik ve yeterlik kavramları arasında ortaya çıkabilen bu tip karışıklıklar araştırmacıları da yanlış yönlendirebileceği gibi bu konu ile ilgili araştırmalar çoğaldıkça kavramların sınırları net görülebilecektir. Yetkinlik ve yeterlik kavramları arasındaki terimsel ayrımı zamanla bu konu üzerine yapılacak araştırmalar ve uygulamalar ortaya koyabilecektir (Bayraktar, 2002; Çetinkaya, 2009b). Yetkinlik kavramına yüklenen anlamın daha net anlaşılabilmesi için yetkinliğin özellikleri, yetkinliğin etkilendiği faktörleri ve kullanım alanları ile ilgili daha kapsamlı incelemeler yapmak gerekmektedir.

2.1.4. Yetkinliğin Özellikleri

Yetkinlik kavramının diğer tanımlar ve kavramlarla karışmaması için farkının ortaya konulup net bir biçimde sınırlarının belirlenebilmesinde ve özelliklerinin ortaya konması yararlı olacaktır. Bireyler taşıdıkları özellikler itibarıyla birbirlerinde farklıdır

bu sebeptir ki insan gücü ve özellikleri rekabet ortamında farklılığı sağlayan önemli bir faktördür. Bireyler arasındaki farklılıklar bulundukları örgütte farklı olmasını sağlamakta bu durum bir örgütün diğer örgütlerle olan rekabetinde büyük rol oynamaktadır. Bu sebeptir ki yenilik ve farklılaşma çabalarının açısından, iş görenler ve sahip oldukları yetkinlikler önem kazanmaktadır (Sayılı ve Ağca, 2009). Locke (1991; akt. Çöl, 2008) bireyin yetkinliğinin bireysel performansı üzerinde direkt ve güçlü bir etkisi bulunduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla bireysel performansın artırılması, örgütün daha verimli sonuçlar elde etmesi için bireysel yetkinliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesinin yolları aranmalıdır.

Örgütte yetkinliklerin belirlenmesinde ilk çalışma temel yetkinlikler ve örgütün stratejileri üzerine olmalıdır. Bununla birlikte belirlenen yetkinliklerin doğuracağı davranışlar ve getireceği sonuçların bilinmesi de gerekmektedir (Ünsar, 2009). Bu sebeptir ki yetkinliklerin belirlenmesi çalışmasının yürütülmesinde; yönetsel süreçlerin sağlıklı işletilmesi, demokratik bir çalışma ortamının hazırlanması, elde edilen verilerin iyi analiz edilmesi önem arz etmektedir. Yetkinlikler belirlenirken örgütün prensipleri ve politikaları dikkate alınmalıdır. Ayrıca yetkinliklerin örgüt tarafından kabullenilebilmesi için, örgütün başarısı ve yapılan işle ilgili olması da gerekmektedir. Bu durum yetkinliklerin örgüt için dikkate değer olması ve ölçülebilir olması gerekmektedir (Legislative Parameter for Successful Implementation of CBM in the Public Service, 2000; akt. Biçer ve Düztepe, 2003).

Yetkinlikler, bireylerin doğuştan getirdikleri veya sonradan yaşantıları sonucunda kazandıkları özellikler ve davranışlardır. Yetkinliklerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olmasından dolayı bir araç olarak kullanılabilmesi gerekmektedir. Yetkinlikler davranış odaklı olup ve mükemmel davranışları tanımlar. Tanımından yola çıkıldığında üstün performansı ortalama performanstan ayıran özelliklerdir. Fakat yetkinlikler bir görev tanımı değildir. Yetkinlikler örgütün vizyon, misyon, stratejileri ve değerleri ile örtüşmelidir. Bu durum sağlandığında örgütün bütün çalışanları tarafından benimsenir ve örgütün kullandığı dil ve terminolojiyi yansıtır. Yetkinlikler birbirinden bağımsız olup performansa eşsiz katkıları vardır. Yetkinlikler karşılıklı olarak etkileşim yoluyla diğer yetkinliklerden bir ölçüde yararlanmaktadır. Yetkinlikler hiyerarşik bir yapı içinde birbiri üzerine kurulmuştur. Yetkinlikler basit ve anlaşılır

biçimde olmalı, örgüt çalışanlarının işlerini nasıl yapmaları gerektiğini ve elde etmeleri gereken sonuçların ne olduğunu ortaya koymalıdır. Yetkinliklerin her biri gerekli olup tek başlarına yeterli değildirler. Bir yetkinliğe sahip olan bireyin, bunlarla bağlantılı diğer yeterlilikleri sergileyeceğinin garantisinin olmadığı gibi etkili performans yeteneğinin yanında, işi yapmak için motivasyonun ve isteğin sonucu ortaya çıkar. Kullanılan yetkinlikler örgütün kendine özgüdür; örgütten örgüte farklılık gösterebilir. Bir örgütte bireyler tarafından ortaya konan yetkinlikler diğer örgüt için farklılık gösterebilir (Paksoy, 2007; Saville ve Holdswort, 2005; akt. Sağır, 2006).

Yetkinlik tanımları incelendiğinde öne çıkan en önemli özelliklerin; örgütün yapısını ve kültürünü yansıtmayı; gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması; üst düzey performansa taşınması; bilgi, beceri, davranış ve yeteneklerden oluşması olduğu söylenebilir. Her örgütün bireylerinden beklentileri farklı olup bu farkı örgütün hedefleri, kültürü, çevre şartları ve çalışma yapısı gibi durumlar ortaya koyar. Bazen aynı hedefler üzerine kurulmuş büyük örgütlere bağlı alt kademedeki küçük örgütlerde dahi beklentiler farklılaşabilmektedir. Bu da örgütlerin yetkinliklerinin farklılaşmasına neden olmaktadır.

2.1.5. Yetkinliğin Bileşenleri ve Düzeyleri

Literatür incelendiğinde araştırmacıların yetkinlikleri oluşturan bileşenleri konusunda benzer bileşenlere söz ettikleri gibi farklı bileşenlerden de söz ettikleri görülmektedir. Araştırmacıların değindikleri yetkinlik bileşenlerinin benzerlik ve farklılıkları toparlandığında Tablo 2.2’de ulaşılan bilgiler ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. 2. Yetkinlik bileşenlerinin yazarlarına göre karşılaştırılması.

	Farrel (2006)	Spencer ve Spencer (1993)	Boyatzis (1982)	Lucia ve Lepsinger'e (1999)
Bilgi	+	+	+	+
Beceri	+		+	+
Tutum	+			
Gözlemlenebilir Davranış	+			+
Üstün Performans	+			
Güdü		+	+	
Özellikler		+		
Benlik telakkisi		+	+	
Davranışsal beceriler ve idrak becerileri		+		
Karakter			+	
Sosyal rol			+	
Yetenek				+
Kişisel Özellikler				+

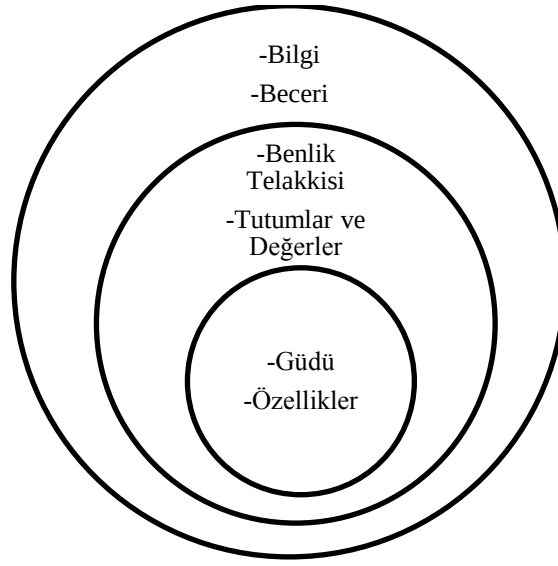
Farrel'a (2006; akt. Sağır, 2006) göre yetkinlik bileşenleri; bilgi, beceri, tutum, gözlemlenebilir davranış ve üstün performanstan oluşurken; Spencer ve Spencer'a (1993; Jan Selmer, Randy Chiu, 2004; akt. Paksoy, 2007) göre yetkinliği oluşturan bileşenler; güdü, özellikler, benlik telakkisi, bilgi, davranışsal beceriler ve idrak becerilerinden oluşmaktadır. Boyatzis'e (1992; Adams; akt. Paksoy, 2007) göre yetkinlik bileşenleri; güdü, karakter, benlik telakkisi, sosyal rol, beceri ve bilgidir. Lucia ve Lepsinger'e (1999; akt. Tak, Sayılar ve Kaymaz, 2007) göre, yetkinlik kavramını kapsamını: davranışlar, bilgi, beceriler, yetenekler ve kişisel özelliklerdir. Görüldüğü gibi dört araştırmacıya göre bilgi yetkinliklerin bileşeni olarak kabul görmüştür. "Beceri" Farrel (2006), Boyatzis (1982), Lucia ve Lepsinger (1999) tarafından yetkinlik bileşeni olarak görülürken, Spencer ve Spencer (1993) "Beceri" bileşeni "Davranışsal beceriler ve idrak becerileri" olarak ele alınmıştır. Gözlemlenebilir davranış, Farrel (2006) ile Lucia ve Lepsinger (1999) tarafından; Güdü, Spencer ve Spencer (1993) ile Boyatzis (1982) tarafından; Benlik telakkisi, Spencer ve Spencer (1993) ile Boyatzis (1982) tarafından ortak bileşen olarak açıklanmıştır. Spencer ve Spencer'ın (1993) özellikler olarak ele aldığı bileşen Lucia ve Lepsinger'e (1999) tarafından kişisel özellikler olarak ele alınmıştır. Spencer ve Spencer'ın (1993) açıkladığı bileşenlerden bir tanesi Paksoy (2007) ve Bayraktar (2002) tarafından benlik telakkisi olarak aktarılırken, Tak ve diğerleri (2007) tarafından özbakış olarak aktarılmaktadır.

Yetkinlik kavramına yönelik Spencer ve Spencer (1993) tarafından ortaya konan buzdağı modeli Şekil 2.1’de görülmektedir. Bu modele göre; bilgi ve becerilere dayalı yetkinlikler gözlemlenebilir nitelikte, özbakış, güdüler ve kişisel özellikler derinlerde kişiliğin merkezinde biçimlendiğinden gözlenmesi daha zor olup buzdağının yüzeydeki yetkinliklerin geliştirilmesi daha kolay ve derindeki yetkinliklerin geliştirilmesi daha zordur (Bayraktar, 2002; Tak ve diğerleri, 2007).



Şekil 2. 1. Buzdağı Modeli (Spencer .ve Spencer, 1993; akt. Tak ve diğerleri, 2007, 247).

Şekil 2.2’de verilen yetkinlik bileşenleri dış çemberden iç çembere doğru gözlemlenmesi ve geliştirilmesi zorlaşmaktadır. En merkezde yer alan güdü ve özellikler geliştirilmesi en zor olan kısımdır ve kişiliğin merkezidir (Spencer ve Spencer, 1993; akt. Bayraktar, 2002). Güdü ve karakter bileşenleri bilinçaltı seviyesinde, benlik telakkisi ile tutumlar ve değerler bileşenleri bilinç seviyesinde, bilgi ve beceriler bileşenleri ise davranışsal seviyede bulunabilir; bileşenlerin bulunduğu seviye bireyden bireye farklılık gösterebilir (Adams; akt. Paksoy, 2007).



Şekil 2. 2. Yetkinlik Bileşenleri (Spencer ve Spencer, 1993, 11; akt. Paksoy, 2007, 18).

TDK'ya (01/07/2014'te erişildi.) göre bilgi, insan aklının kapsayabileceği olgu, gerçek ve ilkelerin tümüne verilen addır. Bir konuda yetkin olabilmek için deneyim yoluyla ya da eğitim yolu ile de kazanılabilen bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Şengül, 2005; akt. Sağır, 2006). Bilgi, enformasyona sahibi olmanın yanında, bu enformasyonun nasıl kullanmak gerektiğinin bilinmesini de gerektirmektedir (Tak ve diğerleri, 2007). Her yetkinlik az ya da çok kavramsal boyutta bir bilgi düzeyine sahiptir (Paksoy, 2007). Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (TDK, 01/07/2014'te erişildi.). Beceri, belirli bir fiziksel ya da zihinsel görevi yerine getirebilmek için doğal ya da tecrübe ile kazanılmış yetenek olarak adlandırılmaktadır. Yetenek doğuştan gelen davranışları kapsayıp, beceri var olan yeteneklere sonradan öğrenilenlerin ve kazanılanların eklenmesiyle oluşmaktadır. Bir konuda becerili olmak yetenekli olmayı da gerektirmektedir (Paksoy, 2007; Tak ve diğerleri, 2007; Sağır, 2006). Benlik Telakkisi ya da diğer adıyla Özbakış, bireye ait benlik duygusu, kendini nasıl algıladığı, nasıl kabullendiği ve sahip olduğu temel değerleri bireyin özbakışını (self concept) oluşturmaktadır (Tak ve diğerleri, 2007). Tutum, bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (TDK, 01/07/2014'te erişildi.). Bireyin, belirli kişi, kurum ve varlıklarla ilgili olarak inanç ve düşünceleri olarak tanımlanan tutumlar; bireyin kişilik özellikleri, karakteri, inançları ve değerleri gibi subjektif özelliklerinin etkisi altındadır (Paksoy, 2007). Kişisel özellikler, bireye ait fiziksel

özellikleri ile belirli bir duruma ya da bilgiye karşılık sergiledikleri tepkileri açıklamaktadır. Bireye ait kişisel özellikler değişmesi çok zaman alan ve gözlemlenmesi güç olan en temel kavramdır (Tak ve diğerleri, 2007). GÜDÜ; gerek bilinçli, gerek bilinçsiz olarak davranımı doğuran, devamını sağlayan ve ona yön veren herhangi bir içtepi, itki ve tavidir (TDK, 01/072014'te erişildi). Tak ve diğerleri (2007) güdüyü bireylerin belirli bir davranışı sergilemesine neden olan düşünceler, istekler ya da dürtüler olarak tanımlamaktadır.

Yetkinlik bileşenleri birbirleri ile ilişkili kavramlardır. Kişisel özellikler ve güdü bireyin özbakışına, tutumlarına ve değerlerine etkisi olduğu gibi, bireyin bilgi ve beceri edinme politikalarını ve yöntemlerini de etkileyebilir. Yine aynı şekilde özbakış, tutumlar ve değerlerde bireyin hangi bilgiyi öğrenmek isteyip, hangisini öğrenmek istemeyeceği, hangi bilgiyi beceriye dönüştürmekte istekli olup hangisine olmayacağı konusunda bireyi etkileyebilir. Tam tersine azda olsa bir etkiden söz etmek de mümkün olabilir. Bireyin bilgi birikimi becerilerini; becerileri ve bilgi birikimi özbakışını, tutumunu ve davranışları; davranışları ve tutumları da kişisel özelliklerini ve güdüsünü etkileyebilir. Yetkinlik bileşenlerinin aralarındaki ilişkinin incelenmesi örgüt bireylerinin yetkinlikleri geliştirmeye yönelik etkin politikalar belirlemede katkı sağlayabilir.

Bileşenler açısından yetkinlik düzeyleri örgüt içinde kişilik yapıları, aldıkları eğitimler, deneyimler, yaşantılar ve görevleri itibari ile bireyden bireye değişebilmektedir. Tak ve diğerleri (2007) örnek olarak planlama yetkinliğine güdü düzeyinde sahip bir bireyin, sahip olmayanlara göre amaçlarına ve hedeflerine yönelik daha sorgulayıcı ve daha ilgili bir yaklaşım sergilediğini; planlama yetkinliğine beceri düzeyinde sahip olan bireyin ise amaca ulaştıracak olan eylem planının oluşturulması konusunda daha duyarlı bir tavır sergilemekte olduğunu belirtmektedir. Boyatzis (1982) yetkinlik düzeylerini güdü, kişisel özellik, sosyal rol veya kişinin benlik algısının bakış açısı, beceriler veya kullandığı bilgi olarak belirtmektedir. Yetkinlik düzeyleri; yetkinlik türlerinin çeşitleri birbirinden farklı kavramlar olup; yetkinlik türlerinin çeşitliliği bireylerin çalışmalarının farklı alanlarını dikkate alarak bu alanları kapsamaktadır. Fark edilmeyen düzeyde sahip olunan güdülerle, bilinen düzeyde kişinin benlik algısıyla ve

davranışsal düzeyde becerilerle olmak üzere, her yetkinlik bireyde çeşitli düzeylerde bulunmaktadır (Boyatzis, 1982; akt. Çetinkaya, 2009b).

Yetkinlik yaklaşımı, bireyin istenilen düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarından öteye bunları davranışına dönüştürebilme yeteneğini önemser. Yetkinlik modellerinde, yetkinlik düzeyini belirlemeye yönelik 3'lü-4'lü-5'li skalaların kullanıldığı farklı ölçekler kullanılabilmektedir (Çınar, 2010b). Bu durum her bireyde aynı değerde olmayan yetkinliklerin ne derecede var olduğunun tespiti ile bireye daha ayrıntılı sonuç verme imkânını sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca yetkinliği konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olan bireyin yetkinliğini geliştirmesi için en uygun değerlerde çalışma yürütmesine fırsat sunacaktır.

2.1.6. Yetkinlik Türleri

Yetkinliklerin kullanıldıkları yapı gereği çeşitli türleri bulunmaktadır ve farklı araştırmacılar bu türleri çeşitli adlarla adlandırmışlardır. Farklı yetkinlik türleri insan davranışının farklı formları ve yeterlilikleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Boyatzis, 1982; akt. Tak ve diğerleri, 2007). Tablo 2.3'te çeşitli araştırmacıların ortaya koydukları yetkinlik türleri verilmiştir. Bu yetkinlik türleri yetkinlik kavramının ne amaçla kullanıldığı hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olacaktır.

Tablo 2. 3. Araştırmacıların ortaya koydukları yetkinlik türleri.

Yetkinlik Türleri	Araştırmacılar					
	Baker, Mapes, New ve Szwedczewski (1997; akt. Çetinkaya, 2009b)	Spencer ve Spencer (1993; akt. Çetinkaya, 2009b).	(Lado ve Wilson, 1994; akt. Tak ve diğerleri, 2007);	Paksoy (2007)	Erkoç (2011)	Alpdoğan (2000; akt. Sağır, 2006)
Stratejik Yetkinlik	+					
Ayırt Edici Yetkinlik	+	+				
Fonksiyonel Yetkinlik	+					
Bireysel Yetkinlikler	+					
Rekabet Yetkinliği	+					
Eşik yetkinlikler		+				
Yönetmel Yetkinlikler			+		+	
Girdi Tabanlı Yetkinlikler			+			
Dönüşümcü Yetkinlikler			+			
Çıktı Tabanlı Yetkinlikler			+			
Eşik Yetkinlikler ve Başarı Yetkinlikleri				+		
Kurumsal (Temel) Yetkinlikler				+		
Teknik (İşe Özgü) Yetkinlikler				+		+
Davranışsal (Kişisel) Yetkinlikler				+		
Yönetmel Yetkinlikler ve Liderlik Yetkinlikleri				+		+
Temel Yetkinlikler					+	+
Liderlik Yetkinlikleri					+	
Fark Yaratan Yetkinlikler					+	
Genel ve Özel Akademik Yetkinlikler					+	

Baker (1997; akt. Çetinkaya, 2009b) yetkinlik türlerini stratejik yetkinlik, ayırt edici yetkilik, fonksiyonel yetkinlik, bireysel yetkilik ve rekabet yekinliği olmak üzere beş farklı grupta toplarken; Spencer ve Spencer (1993; akt. Çetinkaya, 2009b), işin yapılması için gereken en düşük düzeydeki etkililiği anlatmak için “eşik-başlangıç” yetkinlikler ve ortalama ve üstün performanslı çalışanları ayırt edici faktörler için “ayırt edici” yetkinlikler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Lado ve Wilson (1994; akt.

Çetinkaya, 2009b), örgütsel yetkinlikleri: çalışanları yetkilendirip yönlendirebilmek için ihtiyaç duydukları özgün yeterliliği anlatmak için yönetsel yetkinlikler; örgütün fiziksel kaynaklarını, sermaye gücünü, insan kaynaklarını, bilgi, beceri ve yeterliliklerini anlatmak için girdi tabanlı yetkinlikler; örgütün girdilerini hedeflerine uygun biçimde çıktılarına dönüştürebilme yeteneklerini anlatmak için dönüştürücü yetkinlikler; kurumsal tanınırlık ve imaj, ürün ve hizmet kalitesi ve müşteri bağlılığı gibi soyut nitelikli stratejik amaçları anlatmak için çıktı tabanlı yetkinlikler şeklinde sınıflandırmışlardır.

Paksoy (2007) yönetsel yetkinlikleri üstün iş performansı ile ilişkili olmayan bilgi, güdü, özellik, benlik telakkisi, sosyal rol veya becerileri anlatmak için eşik yetkinlikler ve başarı yetkinlikleri; firmanın kurum kültürü, misyonu, değerleri, stratejik yönü ve hedefleri doğrultusunda her çalışanından sahip olmasını beklediği ortak yetkinlikleri anlatmak için temel yetkinlikler; işin içerdiği bütün önemli görevleri, işi etkili bir şekilde yapmak için gerekli bilgi ve becerileri anlatmak için teknik yetkinlikler; bireylerin işte çalışmaya başlamadan önce sahip olduğu, günlük hayatlarına ve iş rollerine taşıdıkları ana özellikleri anlatmak için kişisel yetkinlikler; üst düzey yönetim kademelerinde yönetim süreçleri ile ilgili sorumlulukları yerine getirecek davranışları anlatmak için yöneticilik yetkinlikleri şeklinde sınıflandırmıştır. Alpdoğan'e (2000; akt. Sağır, 2006) göre üç tip yetkinlik bulunmaktadır: Bunlar tüm şirket çalışanlarının sahip olması beklenen bilgi, beceri ve davranışları anlatmak için temel yetkinlikler; yönetici pozisyonundaki ya da yönetici pozisyonuna gelecek kişilerin sahip olması beklenen yetkinlikleri anlatmak için liderlik ve yönetim yetkinlikleri; işin yapılması için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları anlatmak için teknik yetkinliklerdir. Erkoç (2011) yetkilik türlerini okullar bazında ele almış ve okullarda uygulanan yetkinlik türlerini; temel yetkinlikler, yönetsel yetkinlikler, liderlik yetkinlikleri, fark yaratan yetkinlikler ile genel ve özel akademik yetkinlikler şeklinde sınıflandırmıştır.

2.1.7. Yetkinlik Kümeleri

Yetkinlikler üzerine yapılan araştırmalar ve çalışmalar sonucunda yetkinliklerin gruplandığı çeşitli kümeler tanımlanmıştır. Bu kümeler yetkinliğin kapsamı hakkında bize fikir vermektedir. Çetinkaya (2009a) yetkinliklerle ilgili

literatürde yetkinlik kümelerinin, yetkinlik boyutlarının veya yetkinlik gruplarının çok çeşitli şekillerde ve çeşitli kapsamlarda gruplandırıldığını belirtmektedir.

Boyatzis (1982) yönetsel yetkinlikler için tanımladığı 21 adet yetkinliği; amaç ve eylem kümesi, liderlik kümesi, insan kaynakları yönetimi kümesi, altıda çalışanları yönlendirme kümesi ve diğerleri üzerinde odaklanma kümesi olarak beş küme altında toplamıştır. Spencer ve Spencer (1993) yetkinliklere yönelik genel bir model oluşturma çalışması ile tanımladıkları 18 adet yetkinliği; başarı ve eylem kümesi, yardım ve hizmet yönelimli olma kümesi, etki ve etkileme kümesi, yönetsel küme, kavramsal küme ve kişisel etkililik kümesi olmak üzere altı küme altında gruplandırmışlardır. Levenson, Van der Stede ve Cohen (2006) yönetsel yetkinlikleri teknik yetkinlikler kümesi, genel yönetim yetkinlikleri kümesi ve liderlik yetkinlikleri kümesi olmak üzere üç küme altında toplamıştır. Russel (2000), yönetsel yetkinlikleri; teknik yetkinlikler, kişilerarası yetkinlikler ve kavramsal yetkinlikler olmak üzere üç grup altında toplamıştır. Robertson, Gibbons, Baron, MacIver ve Nyfield (1999) kullandığı yönetsel yetkinlik faktörlerini; eylem, motivasyon ve yaratıcılık, esneklik ve duyarlılık, iletişim ve liderlik, özelleştirme ve analiz faktörleri olarak beş faktör altında toplamıştır. Scullen, Mount ve Judge (2003) sekiz bileşenli bir yönetsel yetkinlik modeli geliştirmiş ve bunları; yönetsel, liderlik, kişilerarası ilişkiler, iletişim, kişisel uyum, motivasyon ve sözleşme, mesleki-teknik bilgi ve kavramsal beceriler şeklindedir. Cheng, Dainty ve Moore (2003) çok boyutlu bir yetkinlik modeli geliştirerek yetkinlikleri iş odaklı yetkinlikler, kişi odaklı yetkinlikler ve rol odaklı yetkinlikler olarak üç grup altında toplamıştır (Akt. Çetinkaya, 2009a).

Boal ve Whitehead'e (1992) göre bazı liderlik teorileri yetkin liderlerde davranışsal karmaşıklık ve esnekliğin önemli özellikler olması nedeniyle duygusal ve sosyal zekânın lider ve yöneticiler için daha fazla önem arz ettiğini belirtmiştir (Akt. Çapraz, Kesken, Ayyıldız ve İliç, 2009). Hopkins ve Bilimoria (2008) yönetsel yetkinlikler içinde özellikle duygusal ve sosyal zeka yetkinlik kümesi üzerinde durmuşlardır. Duygusal ve sosyal zekâ yetkinlik kümesi içinde “kişisel farkındalık”, “kendini yönetme”, “sosyal farkındalık” ve “ilişki yönetimi” olmak üzere dört yetkinlik grubu yer almaktadır (Akt. Özutku ve Algur, 2012).

David Mc Clelland yaptığı çalışmalar sonucu belirlediği 20 yetkinliği altı başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar; başarı yetkinlikleri (başarı motivasyonu, geliştirme çabası, kalite ve düzen kaygısı), yardım ve hizmet yetkinlikleri (empati, müşteri odaklılık), etki yetkinlikleri (etki ve tesir yetkinliği, örgütsel duyarlılık, ilişki kurma yetkinliği), yönetsel yetkinlikler (başkalarını geliştirme, direktif verme, takım çalışması ve işbirliği, takım liderliği), uygun düşünme ve problem çözme yetkinlikleri (analitik düşünme, kavramsal düşünme, teknik uzmanlık ve bilgilenme çabası yetkinliği) ve kişisel etkinlik yetkinlikleri (kontrollülük, özgüven, örgüte bağlılık, esneklik) şeklinde sıralanmaktadır (Budak, 2008; akt. Mayatürk, Alakavuklar, Kılıçarslan, Duman Kurt ve Budak, 2008).

Lawson ve Limbrick'in (1996) insan kaynakları yöneticilerinin sahip olması gereken yetkinliklere ilişkin yaptıkları araştırmada geliştirdiği modelde, İK yöneticileri için önerilen yetkinlik kümelerini; "Hedef/Amaç yönetimi", "Fonksiyonel ve örgütsel düzeyde liderlik", "Etkileme", "İşletme bilgisi" ve "İK uygulamaları konusunda teknik uzmanlık" olmak üzere beş ana başlık altında toplamış olup; Schoonover ve Schoonover (1998) altı seviyeden oluşan İK yöneticilerinin yetkinliklerinin ilk dört seviyesini oluşturan dört temel yetkinlik alanını "kişisel özellikler", "liderlik süreci", "yönetim süreci" ve "İK fonksiyonu ile ilgili yetkinlikler" olarak belirtmiştir (Öztürk Över, 2010).

Jackson and Trochim (2002) okul müdürlerinin yetkinliklerini 12 boyut üzerinde toplamış olup bu boyutlar: Politikalar ve yön, çevre yönetimini öğrenme; personel, paydaşlar ve toplum arasında işbirliğinin inşası; öğrenme sorumluluğu ve değerlendirme; okul programının yönetimi; yönetim dönüşümü ve yenilik; çeşitliliği anlamak; yönetme işlemleri ve teknoloji kaynakları; öğretim ve başarı; liderlik etiği; öğretim liderliği ve insan kaynaklarının inşası olarak açıklamaktadır (Malmuzzammil, Mustamin ve Lokman, 2013).

Rosnarizah, Amin, PhD ve Abdul'un (t.y.) Malezyalı okul liderleri için yüksek seviyede etkisi olan yetkinliklerin belirlenmesini amacıyla çalışma yürütmüş ve bu çalışmada "politika ve güdüm", "eğitsel ve başarıya yönelik", "değişim ve yenilik", "insanlar ve ilişkiler", "kaynak ve işlemler" ve "kişisel ve etkinliğe yönelik" olmak üzere 6 ana alanda gruplandırılmış olan 26 yetkinlik tespit etmiştir.

Yetkinlik kümeleri ya da boyutları bireyin bağlı olduğu örgütün yapısına ya da politikalarına göre değişebilmektedir. Örgüt içindeki bireylerin bulundukları konum ya da görevlerine göre de tanımlanan yetkinlikler ve bu yetkinliklerin bağlı olduğu kümeler değişebilmektedir. Çağın gerekleri çerçevesinde ihtiyaçlar ve hedeflerin değişimi örgütün ve örgüte bağlı bireylerin yaşam tarzlarını, görev niteliklerini kullandıkları araçları ve yöntemlerini etkilemektedir ve bu da bireylere ait yeni yetkinliklerin tanımlanmasına bu tanımlanan yetkinliklerin bağlı olduğu yeni kümelerin ortaya konmasına neden olabilmektedir.

2.1.8. Yetkinliği Etkileyen Faktörler

Yetkinlikler insana aittir ve doğal olarak çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Örgütün yapısı, işleyişi, hedefleri ve kültürü gibi faktörler örgütün üyelerinden beklentilerini, üyelere yüklediği görevleri ve üyelerin çalışma koşullarını etkiler. Bu etki örgüt üyelerinin bir görevi yerine getirmeye yönelik önemsenen yetkinlikleri ve önem önceliğini belirler.

Kişisel yetkinliği etkileyen faktörleri dışsal ve içsel olmak üzere 2 iki başlık altında incelemek mümkündür (Berkman, Can, Yüksel ve Paksoy 2007; akt. Ünsar, 2009). Dışsal faktörler işin kendisi, işin karmaşıklığı, işin fiziksel çevresi işin sosyal çevresinden oluşurken, içsel faktörler yetenek anlayışı, genel sağlık durumu, kişilik özellikleri, duygu durumundan oluşmaktadır. Bu faktörlerin işteki mevcudiyeti veya yokluğu işgörenlerin yetkinliklerini artırabildiği gibi azaltabilmektedir. Önemli olan yöneticilerin adı geçen faktörleri kontrol altına alınıp ve yönlendirerek işgörenlerin yetkinliklerini üst derecede sergileyebilecekleri ortamı oluşturmalarıdır (Ünsar, 2009).

Örgütsel yapıda yöneticinin üzerine büyük görevler düşmektedir. Yönetim süreçlerinin sağlıklı yürüyebilmesi, örgüt dinamizminin etkin bir hale gelebilmesi durumları yöneticinin benimsediği yönetim anlayışı ve politikalarıyla şekillenmektedir. Örgüt içinde yetkinliklerin geliştirilmesi de dolaylı olarak bu anlayış ve politikalardan etkilenmektedir. Yöneticinin kendi yönetsel yetkinliklerine de etki yapabilen içsel faktörler olduğu gibi dışsal faktörlerde vardır ve yöneticinin bu faktörlerin etkisini olumlu yöne çevirme şansı bulunmaktadır. Yöneticinin örgüt içinde kendi yönetsel

yetkinliklerini geliştirme çalışmaları ve etkileyen faktörleri yetkinlik yararına dönüştürme çalışmaları örgütün diğer bireylerinin de gelişimi konusunda örnek olacaktır.

2.1.9. Örgüte Sağladığı Yararlar

Örgüt performansının artması ve örgüt içi uyum ile işleyişin sağlıklı olması örgütlerin önemsedikleri durumlardır. Bu durumların istenilen düzeylerde sağlanabilmesi ya da mevcut iyi durumun korunabilmesi örgüt içi bireylerin performansı ile formal ve informal bağları ile ilgilidir. Örgütün yönetimini ve çalışanlarını oluşturan bireylerin üst düzey performanslarını belirleyen yetkinliklerinin fazla olması durumu örgüte de yansıyacaktır.

Yetkinlik sistemi, örgütlere mevcut iç kaynakları etkin bir şekilde kullanarak değişime ve gelişime açık sistemler haline gelmelerine imkan sağlar (Fidan, 2012) Yetkinlikler örgüte tamamına ya da bireylerine çeşitli fırsatlar sunar. Örgütün performans ilişkin beklentilerini yükseltir. Takımlar ve bireyler davranışlarını, temel organizasyon stratejileri ile uyumlaştırarak örgüt çalışanlarının beklentilerine nasıl ulaşacakları konusunda fikir verir. Yetkinliklerin ele alınması örgütün misyon, vizyon, hedef ve stratejilerini gerçekleştirmesine katkı sağlayacağı gibi insan kaynakları sistemleri arasında bütünselliği sağlayacak ortak bir dil oluşturacaktır. Temel yetkinliklerin tanımlanması ile ortak kültür oluşturma, gözlemlenebilir göstergeler ile adil değerlendirme imkanı sağlayacaktır. Örgüt çalışanları kendilerinden ne beklediği konusunda bilgi sahibi olacaktır. Teknik yetkinlikler ile çalışanların potansiyel becerilerini/verimliliklerini yükseltmeye katkı sağlayabilecektir. Yetkinlikler ile yapılan bu çalışmalar uzun vadede maliyetleri azaltacaktır. Kişisel ve takımlar bazında aynı standartta analizlerin yapılması ve bunların sistematik hale getirilmesi imkanı sağlayacaktır. Beklentilerin ve kalıcı başarı ölçütlerinin açıkça tanımlanması ve çalışanların kendinden beklentileri bilmesi fırsatı sunacaktır. Tanımlanmış davranışlar yöneticiler için de rehber niteliği taşıyacak yönetici örgütün İK potansiyelini bilecek ve buna göre planlamalar yapacaktır. Bireysel davranışları, şirket değerleri ve stratejileri ile uyumlu hale getirme fırsatı sunacaktır. Görevlere doğru kişilerin yerleştirilmesini sağlayacak bu sayede İK yetiştirme konusunda örgüt daha az çaba sarf edecektir. Örgüt

içindeki bireylerin kariyer adımları için ortak standartlar oluşturulmasına fırsat sunacaktır. Ayrıca yetkinlik yaklaşımları örgütlere, stratejilerini mevcut iç kaynaklarını etkin bir şekilde kullanımı ve değişime uyum sağlama olanağı verecektir (Adalı, <http://www.semaadali.com/>, 01 Haziran 2013'te erişildi; Biçer ve Düztepe, 2003; Çınar 2010a).

Örgütler ancak işgörenlerin performansı kadar iyi olabilmektedir. Başka bir biçimde açıklanacak olursa bireysel performansının yönlendirilmesi ve artırılması, örgütün performansını da artıracaktır. Bireysel performansı arttırmak için işgörenlerin yaptıkları işi anlamlı bulacakları, kendilerini yetkin ve özerk hissedebilecekleri bir çalışma ortamı yaratmak ve performansı sürekli geliştirmeyi hedef alan bir sistem kurmaktan geçmekte olup bu noktada en önemli görev kuşkusuz örgütün başındaki yöneticilere düşmektedir (Çöl, 2008). Yetkinliklerin kullanım amaçları ve yetkinliklerin amaçlarının örgüt çalışanlarına açık bir şekilde anlatılması yetkinlikler konusunda yaklaşımları belirleyecektir. Eğer yetkinlikler örgüt içinde caydırıcı bir güç, bir eleme yöntemi, örgüt çıkarları doğrultusunda örgüt bireylerini hiçe sayma şekline dönüştürülürse, örgüt başarısından çok günü kurtarma ve kâr sağlama dikkate alınmış olur ve kar bittiğinde örgüt biter. Oysa örgütün yenilenmesi, kendini güncellemesi, eğitimi ve gelişimi için kullanılırsa bireyleri mutlu, ileriye gören, yenilikçi, gelişime duyarlı bir örgüte ulaşılabilir.

2.1.10. Yetkinliklerin İnsan Kaynakları Fonksiyonlarıyla İlişkisi

Yetkinlikler, çalışanların bireysel düzeyde ve takım içindeki vasıflarına ilişkin önemli bir veri kaynağı niteliğinde olup bu veriler, insankaynakları yönetimi tarafından eğitim-gelişim, yedekleme, performans değerlendirme, kariyer geliştirme, ücretlendirme ve işe alma kararlarında önemli birer kriterdir (Akgeyik, 2002). İnsan kaynakları yönetimi alanında yetkinlik kavramının kullanımı ilk olarak 1973 yılında David C. McClelland'ın "Testing for competence rather than intelligence" adlı makalesinin yayınlanmasıyla başlamıştır. Bu makalede işe alım için kullanılan geleneksel akademik sınavların ve IQ testlerinin kişinin bir işi iyi yapıp yapamayacağını tahmin etmek için iyi yollar olmadığını ve zekâ dışında iş başarısını sağlayan diğer değişkenleri teşhis

etmek gerektiği savunulmuştur. McClelland bu değişkenleri tümünden yetkinlikler (competencies) olarak tanımlamıştır (Adams, 1997; akt. Paksoy, 2007).

Yetkinlikler; yüksek performansa ulaşmada neyin örgüt çalışanlarını motive ettiği, neyin örgüt çalışanları için fırsat olduğu, neyin diğer çalışanlardan bir adım öne taşıdığı ve neyin örgütü ileriye götürecek yönlerini olduğu gibi soruların yanıtlarına çatı oluşturmaktadır. Örgütler yetkinlikleri, insan kaynakları ihtiyaçları ile çalışanlarının üstünlükleri ve zayıflıkları arasındaki açıklığı tanımlamak amacıyla kullanılmaktadırlar (Bayraktar, 2002). İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine dayalı bir yönetim anlayışını benimsemiş örgütlerde yetkinlikler büyük önem taşımaktadır. Lawler'a (2000) göre yetkinliklerin göreve atama ve işe alma kararları, eğitim ve geliştirme programlarına örgüt bireylerinden seçim yapma kararları gibi insan kaynakları uygulamalarında kullanılmasının yararlı olduğu belirtilmektedir (Akt. Tak ve diğerleri, 2007). Örgütlerde her iş için yetkinlik profillerini belirledikten sonra söz konusu profilleri değerlendirme, seçme, geliştirme, terfi ve ödüllendirme konularında kullanılabilecekleri gibi yetkinlikleri kullanan örgütlerin performansını artırır ve diğer örgütlerle rekabette avantaj sağlar (Robinson, Sparrow, Clegg ve Birdi, 2007; akt. Ünsar, 2009). İşgörenler farklı yetkinliklere sahip olduklarından dolayı değerlidirler (Hsu, 2008; akt. Ünsar, 2009). Her birey sahip olduğu yetkinliklerle bulunduğu örgüte yeni değerler katar ve zenginleştirir.

Örgütlerin çalışanlarının yetkinliklerini tespit etmek konusunda benzer örgütlerin yetkinlikleri sorgusuzca aynen kabul etmeleri o örgütün gölgesinde yürümeyi kabul etmeleri demektir ve bu da örgütü her zaman biraz geriden takip etmesine neden olacaktır. Örgütlerin başarılarını artırmaları ve performanslarını yükseltmeleri çalışanlarının farklı yetkinliklerini de ortaya koyabilecekleri değerlendirmelerde bulunmaları ve bu değerlendirmelerden elde edilen deneyimleri zenginlik olarak kazanmaları ve örgütü ileriye taşımak için bu yetkinlikleri örgüt hedefleri doğrultusunda kullanma konusunda desteklemeleri ve bunun içinde eğitimlere yoğunluk vermeleri gerekmektedir.

Bilgi çağı ve küreselleşmenin yaşandığı günümüzde; insanın sahip olduğu yetkinlikler örgütlerin rekabette üstünlüklerini sağlamış, bu da insan kaynaklarının

önemi daha da artmıştır. Küresel rekabetle yüz yüze kalan tüm örgütler başarılı olmanın yolunu zengin yetkinliklerle donanmış yöneticiler olduğunu görmüşlerdir (Wu and Lee, 2007; akt. Ünsar, 2009). Bireysel performansı dolayısıyla örgüt başarısını etkilediği kabul edilmekte olan yetkinlik; işe alma ve yerleştirmede, performans yönetiminde, ücret ve ödüllendirmede, eğitim ve geliştirmede, kariyer yönetiminde kısacası tüm insan kaynakları fonksiyonlarında standartlar oluşturmak için kullanılmaktadır (Ünsar, 2009).

Literatürde, yetkinliklerin insan kaynakları (İK) yönetiminin; hemen hemen bütün süreçlerinde kullanımına yönelik araştırma ve tartışmalar yer almasına rağmen yetkinlik uygulamalarının seçme, performans değerlendirme ve eğitim alanlarında yoğunlaştığı gözlenmektedir (Bayraktar, 2002). Yetkinlik bazlı insan kaynakları yönetimi, kişileri örgüt içinde sahip oldukları pozisyonun gerektirdiği yetkinliklere göre değerlendirerek mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlamaktadır (Sağır, 2006). Adalı'ya (<http://www.semaadali.com/>, 01 Haziran 2013'te erişildi) göre yetkinlik kavramı insan kaynaklarının bel kemiği olarak tanımlanmakta olup, İK'nın tüm süreçleri ile entegre ilişki içerisinde. Bir örgütte yetkinliklere dayalı İK yönetiminin oluşturulması için üst yönetimin uygulamayı sahiplenmesi gerekmekte olup kurulan sisteme yönelik bilgilerinin bütün çalışanlara açık olması ve yetkinliklerin verimli kullanılabilmesi için her örgüt kendine özgü davranış göstergeleri belirlemesi taklitten kaçınması gerekmektedir (Bayraktar, 2002).

Adalı (<http://www.semaadali.com/>, 01 Haziran 2013'te erişildi) yetkinliğin kullanılabileceği İK sistemlerini; Yetkinlik Bazlı İşe Alma ve Yerleştirme (İşe Alma ve Yerleştirme Sisteminin Kurulması, Yetkinlik Bazlı Mülakat Eğitimi, Değerlendirme Merkezi Uygulaması.), Yetkinlik Bazlı Performans Yönetimi (Performans Yönetim Sisteminin Kurulması, Yetkinlik Bazlı Performans, Yönetimi Eğitimi.), Yetkinlik Bazlı Kariyer Yönetimi (Kariyer Planlama Sisteminin Kurulması, Değerlendirme Merkezi Uygulaması.), Yetkinlik Bazlı Eğitim Yönetimi (Performans Değerlendirme Sonuçlarına göre Eğitim Geliştirme Sisteminin Kurulması, Eğitim İhtiyaç Analizi.) olarak belirtmektedir.

Üst yönetimin desteğini alarak stratejilerini hayata geçirmeye karar veren insan kaynakları yöneticileri yetkin ve bilgili çalışanlara ihtiyaç duyacaktır. Çalışanların bilgi ve yetkinlik düzeyi İK sisteminin kalite ve performansını etkileyerek (Wright ve Snell 1998; akt. Ünnü ve Keçecioğlu, 2009) yatay ve dikey uyumu teşvik edecektir (Wei, 2006; akt. Ayyıldız Ünnü ve Keçecioğlu, 2009). İnsan kaynaklarını geliştirip yetkinlikler açısından farklılaştırmadıkları sürece örgütlerin, rekabette yönelik yüksek avantajlar sağlayacak yeniliği ve farklılığı ortaya koymaları mümkün görülmemektedir (Sayılı ve Ağca, 2009). Örgüt içinde yönetim süreçleri içerisinde, İK yönetimi ilkeleri dikkate alınarak bir yetkinlik politikasının belirlenmesi ve uygulamaya konması İK'nın başarısını arttıracaktır. İK yetkinliklerinin belirlenmesi örgütün ne durumda olduğunun ortaya konmasına ve geleceğe yönelik İK planlaması çalışmalarına büyük oranda katkı sağlayacaktır.

Yetkinlik değerlendirme, ulaşılmak istenilen performans düzeyini ile işi ve o işe ait rol özelliklerini tanımlamaya yardım eder bundan dolayı İK yönetimi fonksiyonlarının çoğuna temel oluşturmaktadır (Cheng, Dainty, Moore, 2005; akt. Çetinkaya ve Özutku, 2012). Performansın değerlendirmesi kişilerin, birimlerin ya da kurumların performanslarının önceden belirlenmiş kriterlere göre ya da benzer pozisyonda çalışanların performanslarını dikkate alarak ölçülmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sümer, 2000; akt. Camgöz ve Alpten, 2006). Yönetimsel değerlendirme iyi yapılırsa yönetimsel performansı ödüllendirme, geliştirme ve rehberlik etme için etkin bir araçtır. Eğer zayıf uygulama yapılırsa, çok olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir ve örgütsel uygulamalarda bozukluklara neden olur. İnsan kaynakları yöneticileri ve üst yönetimin ortak sorumlulukları yönetimsel performans değerlendirmenin etkili yapıldığından emin olmak ve bunun garantisini sağlamaktır (Longenecker, 1997; akt. Çetinkaya ve Özutku, 2012). Performans değerlendirme sistemlerinin temelinde insan yatmakta olup hazırlanan sistemin insan gelişimini esas alması gerekmektedir (Dikmen ve Özpeynirci, 2010). Performans değerlendirme sisteminden örgütün esas beklentisi gelecekteki kariyer planlamalarında kimin nerede olduğunun tespit etmek için bir araç olması değil, çalışanlar boyutunda sisteme geri beslemeler sağlaması; sistemi sürekli geleceğe ve örgütsel vizyonuna doğru yönlendirmesi, örgütü yarınlara taşımasıdır (Arslan, www.cozumvar.com.tr, 01 Haziran 2013'te erişildi). Arslan (www.cozumvar.com.tr, 01 Haziran 2013'te erişildi) performans değerlendirmenin

nedenlerini: çalışanların yetkinlikleri konusunda fikir sahibi olmak, örgütün hedefleri doğrultusunda gerçekleştirmek istenenlerin anlaşılma derecesini görebilmek, kaynakların kullanılma etkinliğini analitik olarak ortaya çıkarabilmek, gerçekçi kararlar verebilmek, örgüte bir bütün olarak bakabilmek, örgütteki vizyon ve misyonun paylaşımının seviyesini görebilmek, hedeflere ulaşmada süreçleri sorgulamak, çalışanların örgüte kazanımlarını karşılaştırmalı olarak incelemek, bireysel ve örgütsel eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek, örgütün gelişme eğilimini sürekli olarak yukarıda tutabilmek, belirgin davranışları motive edebilmek, aynı yapı içindeki bireysel veya örgütsel algılama farklılıklarını tespit etmek, olumlu sonuçları tespit etmek ve ödüllendirmek olarak sıralamaktadır.

Örgüt içinde bir performans değerlendirmesi düşünülüyorsa, örgütün İK'nın ortaya koydukları örgütsel performansına etki eden bireysel performanslarını dikkate almak gerekmektedir. Bireysel performansları da o bireyin yetkinlikleri ortaya koymaktadır. Performans sistemini bireysel yetkinliklerin dikkate alınmadığı bir yapıda kurmak örgütün objektif bir değerlendirme yapabilmesine olumsuz yönde etki eder. Performans değerlendirmenin ve bunun devamında İK yönetiminin sağlıklı yapılabilmesi bireysel yetkinliklerin doğru bir şekilde kullanılabilmesine bağlıdır.

2.1.11. Yetkinlik Belirleme Yöntemleri

Örgütler bireylerin yetkinlikleri belirleme konusunda yürütecekleri çalışmaları çok iyi planlamalı ve bu planlama sürecini örgütün tümü ile gerçekleştirmelidir. Yetkinliklerin ve düzeylerinin belirlenmesi, yetkinlik modeli oluşturma sürecinin ilk adımı olarak kabul edilmekte olup, kullanılan araç sadece çalışanın bireysel yetkinliklerini belirleyip bir dizi sorumluluklar vermemeli, aynı zamanda işletmenin gereksinim duyduğu yetkinliklerle bağlantının sağlanması için uygun bir yol gösterici olmalı ve temel yetkinliklerden yola çıkılmalıdır (Biçer ve Düztepe, 2003). Yetkinlikleri belirleme yöntemleri hakkında Amerikan Eğitim ve Geliştirme Birliği (ASTD): yetkinlik belirleme çalışmalarının, işi yapan kişilerle başlatılması gerektiğini; yetkinlikleri tanımlama sürecini, sadece seçilmiş kişilerle değil, her kademedeki tüm çalışanları kapsamaması gerektiğini; iş yetkinliklerinin her yıl yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini; üstün performansı ayırt eden yetkinlikler tanımlanmadan önce, tüm

yetkinliklerin tanımlanması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Erkoç, 2011). Örgüt gelişimi için sürekli değişime uyarlanması gerekmekte olup yetkinlik sisteminin de belli aralılarla gözden geçirilip yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmekte çünkü yetkinliğin zamanla önemini yitirebilir, başka bir yetkinlik önem kazanabilir (Biçer ve Düztepe, 2003). Fidan (2012) yetkinlikler konusunda örgütlerin yetkinlik bazlı yapılanmaya gidildiğinde, örgütün tüm pozisyonlar için gerekli yetkinlik seviyelerinin ve derecelerinin belirlenmesi, iş görenler sürekli olarak yetkinliklerini artırma çabasında olması ve işverenler de yetkinliklerini geliştirmek isteyen işgörenlerine destek olması, yetkinlik sisteminin dönem dönem gözden geçirilip yenilenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. •

Erkoç (2011) okullarda yetkinlik belirleme çalışmasında dikkat edilecek durumları altı aşamada açıklamıştır. İlk aşama olan etkili performans kriterleri tanımlamak için okul içi faaliyetlerin ölçümleri gibi güçlü performans verileri, okul paydaşlarının ve bilgili gözlemcilerin (iş bilen zümreler ya da insan kaynakları uzmanları) kompozisyonları kullanılır. Kriter örnek davranışları tanımlamak aşaması için örnek davranışlar, üstün performans gösteren bir bölümü/zümrenin, hedeflenen işteki ortalama grup davranışları ile karşılaştırılması yapılır. Verileri toplama aşaması için ortalama ve üstün performans sergileyen kişilere ilişkin; gözlemler, mülakatlar araştırmalar vb. yollarla veri toplama işlemlerinin gerçekleştirilmesi ifade edilmektedir. Verileri analiz etme ve yetkinlik modeli geliştirme aşaması için toplanan veriler yardımı ile üstün performansı destekleyen davranışlar ile ortalama performansı destekleyen davranışlar birbirinden ayrıştırılır. Geçerlilik ve güvenilirliğin kontrolü aşamasında davranışsal mülakatlar, testler ya da değerlendirme merkezleri yoluyla yetkinlik modelinin ve kriterlerin geçerlilikleri ve güvenilirliği kontrol edilir. Son aşama olan uygulama aşamasında elde edilen yetkinlik modeli uygulanır. El edilen yetkinlik modeli; doğru göreve doğru personel görevlendirme ve seçme, eğitim ihtiyaçlarının tespiti, profesyonel gelişim, performans değerlendirme, başarı planlarının oluşturulması, eğitim ve profesyonel gelişim programlarının oluşturulması ve değerlendirilmesi amaçları ile kullanılabilir (Erkoç, 2011).

Tepeden inme, yetkinlikleri başkaları tarafından belirlenmiş, örgüt çalışanların fikirlerini dikkate almayan bir yetkinlik sistemi örgüte ve çalışanlarına yarardan çok

zarar getirecektir. Ayrıca örgütün sadece bir kısmını kapsayan yetkinlik çalışmaları da örgüte zarar verir. Yetkinlikler belirlenirken yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işletilmesi gerekir. Belirlenen performans kriterleri, örnek davranışlar bir kanun gibi görülmemeli yenilenebilmeli ve insan faktörü hiçbir zaman unutulmamalıdır. Eğer yetkinlik belirlemenin hedefleri içinde örgüt çalışanlarının ve dolayısı ile örgütün yenilenmesi ve gelişmesi varsa, yetkinliklerinde belirlenen zaman dilimlerinde yenilenmesi gereklidir. Bu sebeptir ki veri toplama yöntemleri de çok büyük önem arz etmektedir. Verilerin nereden, ne oranda ve nasıl toplanacağı; verilerin geçerliği ve güvenilirliğinin tespiti iyi bir biçimde planlanmalı ve değerlendirilmelidir.

2.1.12. Yönetmel Yetkinlikler

Yetkinlik kavramının kapsamı ile yöneticinin örgüt için ne anlama geldiğinin ifadesi birlikte ele alındığında yönetmel yetkinliklerin tanımı ve kapsamı ortaya konabilir. Bu sebeptir ki yönetici teriminin kapsamındaki ve yöneticinin görev tanımındaki çeşitlilik yönetmel yetkinlik tanımını da zenginleştirmektedir.

Örgüt yapısı içinde yönetici ne kadar önemli ise sahip oldukları yetkinliklerin bilinmesi ve geliştirilmesi de o kadar önem arz etmektedir. Yönetmel yetkinliklerin kapsamının bilinmesi amacı ile araştırmacıların yaptıkları yönetmel yetkilik tanımlarının ele alınmasının aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. İncelenen tanımlar ile yönetmel yetkiliklere daha geniş bir açıdan bakılabilir ve daha net ve öz bir fikir elde edilebilir. Buna göre Dikmen ve Peynirci (2010) yönetmel yetkinlikleri, yöneticilerde olması beklenen ve yönetim kademelerine göre farklılaşabilen kritik davranışlar olarak tanımlarken Öncü (2003) yönetmel yetkinlikleri, üst düzey yönetim kademelerinde izlenen, vizyon oluşturma, şirketin stratejilerini belirleme, bunlarla ilgili olarak değişim yönetimini gerçekleştirme gibi sorumlulukları yerine getirecek davranışlar olarak tanımlamaktadır. Schein (1980; akt. Pilavcı, 2007) yönetmel yetkinlikleri diğer kişilerin ve grupların organizasyonu ve yönetilmesi, ortak amaçlara ulaşma yolunda analiz ve problem çözme yeteneklerinin baskın olduğu kariyer değeri olarak tanımlamışlardır.

Çetinkaya'ya (2009) göre yönetmel yetkinlikler, örgüt performansı üzerinde doğrudan etki sahibi olan yöneticilerin yerine getirdikleri yönetmel işlerde üstün performans göstermelerini sağlayan bilgi, beceri ve yetenekleridir. Realin'e (1995) göre

yönetmel yetkinlik, yöneticilerin özel, gözlemlenebilir ve doğrulanabilir olan davranışsal özelliklerini veya yetkinliklerini tanımlamak ve geliştirmek olup, Barber (2004) yönetmel yetkinlikleri bir kişinin işinin, üstlendiği rollerinin ya da sorumluluğunun büyük bir bölümünü etkileyen bilgi, beceri ve tutumların oluşturduğu bir kümedir, iş performansı ile ilişkilidir, önceden belirlenen standartlarla ölçülebilir, eğitim ve geliştirme yoluyla ilerletilebilir şekilde tanımlamaktadır (Akt. Çetinkaya ve Özutku, 2012).

Yönetmel yetkinlikler, “üst düzey yönetim kademelerinde izlenen, vizyon oluşturma, şirketin stratejilerini belirleme, ilişki yönetimi, karar alma, risk yönetimi, planlama ve koordinasyon, takım kurma gibi sorumlulukları yerine getirecek davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Öncü, 2006; akt. Paksoy, 2007, 27). Yetkinliğin iş ile ilişkili kavramının aksine, Boyatzis (1982) yönetimsel yetkinliği herhangi bir işte üstün veya etkili performansa ilişkin bireysel özellikler bağlamında tanımlamakta olup Burgoyne (1988a) benzer şekilde, ‘yetkin olmayı’ ‘yetkinlik sahibi olmaktan’ ayrı tutmaktadır (Akt. Winterton ve Winterton, 1999). Sağır (2006) liderlik ve yönetmel yetkinlikleri, örgütler içinde yönetici pozisyonundaki ya da kariyer hayatları içinde yönetici pozisyonuna gelecek kişilerin sahip olması beklenen yetkinlikler olarak tanımlayıp; olumlu kişilerarası ilişkileri, yenilikçi olmayı, yaratıcı olmayı, karar vermeyi, takım çalışmasını, stratejik düşünmeyi, planlama/organize etmeyi ve kalite odaklılığı liderlik ve yönetmel yetkinlikler olarak açıklamıştır. Yöneticinin yetkiliklerinin yüksek olması, örgüt içinde yönetim süreçlerinin daha başarılı yürütülmesini sağlayacağı ve başarılı yürüyen yönetim süreçleri örgüt içi işleyişin de iyi yürümesini sağlayacaktır.

Şekil 2.3’te yönetmel yetkinlikler hiyerarşisi modeli bir piramit olarak verilmiştir. Piramitte zirveye daha yakın yetkinlikler daha çok özel iş deneyimleri ve eğitimle kazanılacak yetkinliklerdir. Piramitte zemine yakın yetkinlikler ise daha çok yöneticilerin kişisel özelliklerine ve gelişimine daha yakın olan yetkinliklerdir. Piramitten yukarıya çıkıldıkça yetkinlikleri geliştirmek kolaylaşmakta; aşağıya inildikçe geliştirmek daha zorlaşmaktadır. Bütün bu yetkinliklerin kombinasyonu yöneticinin davranışlarının ve performansının temelini oluşturmaktadır (Viitala, 2005; akt. Çetinkaya, 2009b).



Şekil 2. 3. Yönetmel Yetkinlikler Hiyerarşisi Modeli (Viitala, 2005, 439; akt. Çetinkaya, 2009b, 72).

Yönetmel yetkinlikler örgütsel düzeyde incelendiğinde, iki boyutta ele alınabilir. Birinci boyutunu; stratejik bir vizyon yaratmaya, bu vizyonu tüm örgüte aktarmaya, vizyonu gerçekleştirmek için çalışanları yetkilendirmeye yönlendirmeye yönelik özgün yeterlilikler oluşturmaktadır. İkinci boyutunu ise örgütün çevreyle ilişkilerini kurgulamaya yönelik özgün beceriler bulunmaktadır (Wilson ve Lado, 1994; akt. Tak ve diğerleri, 2007). Örgütünün lideri olmak isteyen bir yönetici örgüt çalışanlarıyla çok yönlü bir iletişim içinde bulunmalı örgütsel davranışın oluşmasına, doğru işe doğru çalışanın seçilmesine, çalışanların kendini geliştirmesine destek olunmasına, motivasyonun sağlanmasına yönelik yönetmel yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak bu yönetmel yetkiliklere sahip olan yönetici örgütsel eylemlerin denetlenmesinde ve değerlendirilmesinde daha nesnel ve demokratik bir yönetmel anlayışla hareket edebilmektedir (Aydın, 1997; akt. Altınöz 2009).

Örgüt içinde yöneticinin yönetim süreçlerini doğru uygulaması, örgüt iklimini ve kültürünü dikkate alarak çalışmalarına yön vermesi örgüt içi iletişimin güçlenmesi ve örgüt çalışanları ile birlikte örgütün başarısının artmasına katkı sağlar. Kendisi de dahil olmak üzere örgüt çalışanların duygularını doğru analiz eden, çözümleyen, değerlendiren, uygun tepkiler veren ve doğru dönütler sağlayan yöneticiler daha başarılı olmakta, daha iyi motive ettiği çalışanların kişisel başarıları artmaktadır (George, 2000; akt. Savaş, 2012). Burgoyne (1989a; 1989b; Akt. Winterton ve Winterton, 1999)

geleceğin yöneticilerinin öğrenmeyi öğrenme, ileriye görme ve analiz gibi daha üst düzeyde yeteneklere ve azim, sabır ve bütünlük gibi kişisel yetkinliklere ihtiyacı var olduğunu belirtmektedir. Paksoy (2007) vizyon ve strateji oluşturma, takımı ortak bir hedefe yönlendirme ve motive etme, duygularını ve davranışlarını denetleme, insan ilişkilerinde etkili olma, delege etme, ikna etme, müzakere, temsil, kurumsal etkileme stratejileri, planlama ve koordinasyon, karar alma, risk yönetimi ve performans geliştirme yetkinliklerini yöneticilerin sahip olması gereken yönetsel ve liderlik yetkinliklerine örnek vermiştir.

Yönetim Standartlarının kabul edilmesi ve kullanılması şu faydalar ortaya çıkarmaktadır (Winterton ve Winterton, 1999):

- Eğitim, gelişim yönetimi ve kişisel gelişim için uyumlu bir yapı sağlama,
- Değerlendirmeye yetkinlikteki boşluklar daha kolay belirlenme,
- Kurumun ihtiyaçlarını karşılamak için bireylerin ihtiyaç duydukları yetkinliklerle ilişkili eğitim ve gelişim ihtiyaçları daha kesin bir şekilde belirleme,
- İnsan kaynakları planlaması ve kariyer başarısı için belirlenen kriterler netleştirme,
- Yönetim gelişimi nitelik çerçevesi ile bağlantılama.

Bir örgüte bağlı bireylerin örgüt içinde bulundukları konuma ve yürüttükleri görevlere yönelik sahip oldukları bilgi, beceri ve özelliklerinden gözlemlenebilir olanlarını kapsayan yetkinlikler, yöneticiler çerçevesinden bakıldığında yönetsel yetkinlik olarak adlandırılmaktadır. Örgütün yöneticisinin sahip olduğu yönetsel yetkinliklerin zenginliği ve niteliği örgütün yönetiminin sağlıklı yürütülmesinin en büyük garantisidir. Örgüt ne kadar potansiyele sahip olsa da yöneticisinin seçiminde o örgüte has yönetsel yetkinlikler belirlenmez ve dikkate alınmaz ise etkin bir yönetim ve dolayısı ile de potansiyelini verimli kullanan bir örgüt yapısı sağlanamaz.

2.1.12.1.Eğitim Kurumlarında Yönetmel Yetkinlik

Eğitimin sisteminin başarısı, eğitim kurumlarının başarısına bağlıdır. Eğitim kurumları içinde yer alarak rol oynayan öğeler olan yönetici ve öğretmen yeterlikleri

durumunun dolaylı olarak başarıyı etkileyen faktörler içinde yer almaktadır. Yetkinlikler üst düzey performansın sergilenmesine yönelik gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların ne olması gerektiği konusunda çalışanlara rehber olacağı ve eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul stratejisinin başarısı, çalışanların üretilen değere yaptığı katkıya bağlıdır ve yetkinlikler okulun stratejisiyle, uygulamanın arasındaki kritik halkadır. Yetkinlikler, eğitim kurumlarında çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Eğitim kurumunda bir bireyi yetkinliklerine uygun pozisyona yerleştirmede, farklı İK uygulamalarının entegrasyonunu sağlamada, bireysel katkı ve performansları ölçmede ve öğrenci, öğretmen vb. tüm eğitim paydaşlarına değer katmada kullanılabilir. Öğretmen ya da yöneticilerin üstün performansa ulaşmada gereken yetkinliklerin ne kadarına ve ne düzeyde sahip oldukları ve yetkinliklerini geliştirmek için neler yapılabileceği ile ilgili yetkinliklerden yararlanılabilir. Yetkinlik olarak değiştirmek mümkün olsa da değişim süreci uzun, zorlu ve maliyetli olan güdüler ve özellikler işe alım esnasında dikkat edilmesi gereken özelliklerdir. Yetkinliklerden yararlanmada kural olarak; işe alımda gerekli güdü ve karakter özelliklerini taşıyan öğretmen ve yöneticiler tercih edilmeli, iş bilgisi ve becerileri geliştirilmelidir (Erkoç, 2011).

Erkoç (2011) okullarda uygulanan yetkinlik çeşitleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Temel Yetkinlikler: Okul stratejileri doğrultusunda, tüm çalışanların sahip olması beklenen bilgi, beceri ve davranışları kapsar. Okulun misyon ve vizyonunu yansıtan yetkinliklerdir denilebilir.
2. Yönetmel Yetkinlikler: Okul içinde yönetici pozisyonunda olan ya da yönetici pozisyonuna gelmeleri planlanan çalışanlarda bulunması gereken yetkinliklerdir. Yönetmel yetkinlikler; örgüt içi grup ya da bireylere karşı yönetim sorumluluğu bulunan ya da insan kaynağı yöneten kişilerde aranmaktadır.
3. Liderlik Yetkinlikleri: Bugünün kurumlarında birçok kişi, yönetici olmasa bile, farklı uzmanlıklara sahip kişilerden oluşan ekiplere ya da proje gruplarına liderlik etmekte olup; belirli yetkinlikleri taşıması gerekir.
4. Fark Yaratan Yetkinlikler: Fark yaratan yetkinliklere örnek olarak Erkoç (2011); kişisel açıdan: öğrenmeye açıklık, inisiyatif ve hesaplanmış

risk alma, dürüstlük ve kişisel bütünlük, esneklik, özgüven; ekip-zümre-bölüm açısından: problem çözme ve karar verme, ekip çalışması, yaratıcılık / yenilikçilik / değişimcilik, iletişim ve etkileme; süreç açısından: iç ve dış paydaşlara duyarlılık, planlama ve organizasyon, kalite/akreditasyon ve sonuç odaklılık verilebilir.

5. Genel ve Özel Akademik Yetkinlikler: Okul stratejileri doğrultusunda okul içindeki iş aileleri doğrultusunda beklenen ve işin yapılması için gereken bilgi, beceri ve davranışlardır.

Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizlikleri aşabilmek için, yetkin okul yöneticilerinin varlığı zorunludur. Karmaşık bir süreç olan eğitimde değişim sürecinin etkililiği, değişim plan ve politikalarının uygulanmasını etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve kontrol edilebilmesine bağlıdır. Bu ise ancak bu konuda eğitilmiş gerekli bilgi ve yeteneklerle donatılmış yöneticilerin varlığı ile mümkündür (Karip, 1997; akt. Yıldız, 2012).

İlk defa eğitim alanında; eğitimci - öğrenci davranışlarını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır ve daha sonraki çalışmalarla, Yönetim ve İnsan Kaynakları alanında yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Çınar, 2010b). Hoffmann'a (1999) göre eğitimciler, yetkinlik kavramını çalışma fikrine hazırlama ve yaygın eğitimi profesyonel şekilde tanımlama olarak kullanmışlardır (Akt. Çetinkaya, 2009a).

Yönetmelikler üst düzey performansın elde edilmesinde yöneticinin yönetim ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları olup; okulların etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde okul yönetim süreçlerinin başında bulunan okul yöneticilerinin yetkinliğine ve niteliğine bağlıdır (Karip, 2004). Açıkalın (1998, 154) "En mükemmel okul yöneticilerinin de yetersiz olduğu bir kısım alanlarının bulunduğu ve yetkin okul müdürünü, bu yetersizliklerinin bilincinde olan, kabullenebilen yönetici olduğunu" belirtmektedir. Açıkalın (1998) her şeyi bildiğini zanneden, geliştirilmesi gereken yönlerinin bilincinde olmayan ya da kabullenemeyen okul yöneticileri özürsüz okul yöneticileri olduğunu belirtmektedir.

Açıkalın (1998) okul yöneticilerinin yetkinleştirilmesinde içsel bir istekliliğin olması kendini yetiştirme konusunda istekliliği, gönüllülüğü, coşkusu ve kararlılığı

olması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Yetkinleştirmede içsel durumun sağlanabilmesinin yolunun; okuldaki yönetim görevinin Bakanlıkça bir meslek olarak ele alınması, yöneticilere mesleğini devam ettirebileceğine yönelik yasal güvencesi sağlanması (öğretmenliğe geri dönmeyeceğinin garantisinin verilmesi) olacağını ve okul yöneticilerinin varlıklarını sürdürmek, rekabet ortamına katılmak için yetkinleşmeye çaba sarf edeceklerini belirtmektedir.

Okullarda niçin yetkinlik kullanılması gerektiği ile ilgili yetkinliklerin kullanılma amaçlarını Erkoç (2011) şu şekilde sıralamıştır:

- Okula özgü bir yetkinlik modeli ve kataloğunun oluşturulması,
- Yetkinlik bazlı öğretmen ve yönetici seçilmesi ve yerleştirmesi,
- Öğretmen ve yönetici denetlemesi/değerlendirilmesi,
- Akademik Performansın artırılması,
- Koçluk ve mentorluk uygulaması,
- Yetenek analizlerinin yapılabilmesi,
- Kariyer ve başarı planlarının oluşturulabilmesi,
- Okul kültürünün değiştirilmesi,
- Yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin sınıf içi gözlem sürecinin en ideal hale getirilmesi,
- İş analizi ve iş tanımlarının yenilenmesi,
- Okulun/bölümün/zümrenin temel değerleriyle çalışan davranışlarının bağdaştırılması,
- Öğretmen ve yönetici seçme ve yerleştirmede yetkinlik bazlı görüşme süreçlerinin oluşturulması,
- Öğretmen ve yönetici mesleki gelişim ihtiyaç ve haritalarının oluşturulması,
- Mesleki gelişim programlarının yetkinlik bazlı planlanması,
- Zümre ve okul gelişim planlarının oluşturulması,
- Öğretmen ve yönetici kariyer planları ile kariyer haritalarının oluşturulması,
- Okulda çok boyutlu ve sonuç odaklı ölçütlerin kullanılması,
- Okul/bölüm/zümre ve teknik düzeyde ve tüm işlevlerde kullanılması,
- Daha kapsamlı geribildirim sistemleri olması,

- Özellikle performansın artırılması, öğretmen/yöneticileri bilgilendirilmesi ve İK uygulamalarıyla bütünleştirilmesi.

Bu belirtilen maddelerin yapıları incelendiğinde bazı maddelerin resmi okullarda uygulamaya uygunluktan çok özel okullarda uygulamaya daha uygun olduğu söylenebilir. Fakat yönetici ve öğretmenlerin eğitimine ve denetimine yönelik maddeleri resmi okulların gelişiminde de etkin bir biçimde kullanılabilir.

Eğitim kurumları olarak okullar bünyesinde barındırdıkları İK ile sürekli yenilenme, değişim ve gelişim içindedir. Bilimsel gelişmelerle birlikte sürekli çağı yakalamak ve çağın ilerisine gitmek için müfredatlarda, öğretim programlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde meydana gelen değişimler öğretmenleri ve yöneticileri de değişime ve yenilenmeye mecbur tutmaktadır. Böyle bir ortamda bir öğretmenin ya da okul yöneticisinin hangi yetkinliklere sahip bireylerden seçileceği, seçilen öğretmen ya da idareciden neler beklendiği ve hangi eğitimlere ihtiyaç duyacağı çok önem arz etmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerçekleştirmeleri gereken gelişim planları, stratejik planlar, eğitim ve kariyer planlarını işler hale getirebilmesi ve kendilerine yol haritası çizebilmesi adına neredeyiz? ve nerede olmak istiyoruz? Sorularına yanıt verebilmeleri gerekmektedir. Yetkinliklerin belirlenmesi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendileri ile ilgili bulundukları nokta ve ulaşmaları gereken nokta konusunda yol gösterici olacaktır.

Okullarda yetkinlikler tanımlanırken: okul stratejisi, okul kültürü, misyonlar, amaçlar, iş sonuçları unvanlar ve pozisyonlar dikkate alınması gereken noktalar arsında yer almaktadır. Bunun için okullarda yetkinliklerin amacına uygun ve etkili bir biçimde uygulanması için taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Yetkinliklerin diğer örgütlerde taşıdıkları özelliklerin büyük bir çoğunluğu okullar içinde geçerlidir. Yetkinlikler okulun misyon, vizyon, stratejileri ve değerleri ile örtüşecek yapıda olmalı; basit ve kolay anlaşılır şekilde yazılmalı, karışıklığa fırsat vermemeli; gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalı, elde edilen sonuçlardan örgüte ve yöneticiye katkı sağlamalı; geliştirilebilir olmalı, çağın ve koşulların gereklerine göre düzenlenebilmelidir (Erkoç, 2011).

Türk Milli Eğitim Sisteminde yetkinliklere dayalı bir yapı bulunmayıp iş ortamının taşıdığı nitelikler olan yeterlikler üzerine öğretmenlerin özel alan ve genel alan yeterliklerini kapsayan çalışmalar yürütülmüştür. Bir okul yöneticisinde bulunması gereken yönetsel yetkinlikler üzerine çalışmaların yürütülmesi ve yürütülen çalışmaların eğitime yansımaları okul yöneticileri için bir kılavuz olacağı, yönetsel faaliyetlerde daha kesin, somut ve özgüvene dayalı çalışmalarına fırsat sunacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisi'nde (c. 57, sayı: 2398) MEB uygulamaya karar verdiği Şura kararlarından eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve diğer hususları kapsayan maddeler şu şekildedir (Akt: Açıklan, 1998):

- Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılabilecektir.
- Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile işbirliği içinde yetiştirilecek, eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.

Şurada karar alınan “eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.” maddesi yetkinliklerin uygulanmasında bir fırsat sağlayabilir. Şurada yer alan “eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak...” maddesi yetkinliklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir madde olarak göze çarpmaktadır. Belirtilen bu iki maddenin gerçekleşmesinde en başarılı çıkışın yönetsel yetkinliklerin tespiti ve kullanılmaya başlaması ile mümkün olduğu söylenebilir. Etkin bir yetkinlik yapısının kurulması uzun vadede başarıyı sistemli hale dönüştürecektir. Spencer ve Spencer'a (1993; akt. Bayraktar, 2002) göre yetkinlik bileşenlerinden güdü ve özellikler geliştirilmesi en zor olan kısımdır ve kişiliğin merkezidir. Bu şekilde geliştirilmesi zor olan yetkinlikler hesaba katılarak bu yetkinlikleri barındıranlara öncelik verilerek yöneticilerin seçilmesi zamandan ve harcanacak enerjiden tasarruf sağlayabilir.

9. Kalkınma Planında (DPT, 2006, 51-96) İK'nın yetkinliği durumuna yönelik “Kamu personelinin yetkin bir seviyeye ulaştırılması için kamu kurum ve

kuruluşlarında etkili bir insan kaynakları planlaması yapılamamaktadır. Kamu personelinin yeterli hizmet içi eğitime tabi tutulmaması, kamu çalışanlarının işlerini verimli bir şekilde yürütecek bilgi ve beceriye kavuşmasını engellemektedir.”, İK’nın yetkinliğinin geliştirilmesine yönelik “Kamu kurum ve kuruluşlarında tüm çalışanların yetkin bir seviyeye ulaştırılması ve değişen koşullara uyum sağlaması için etkili bir insan kaynakları planlaması yapılacaktır. Bu kapsamda hazırlanacak programlar ile çalışanlar sürekli bir şekilde eğitim, öğretim ve geliştirme süreçlerinden geçirilerek, işlerini verimli bir şekilde yürütecek gerekli bilgi ve beceriye kavuşturulacaktır.” ifadesi yer almaktadır. 10. Kalkınma Planı’nda (DPT, 2013, 34) öğrenci ve öğretmenlerin yetkinliği konusunda “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılabilecektir. FATİH Projesi tamamlanacak ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılacaktır.” ifadesi yer almaktadır.

17. Milli Eğitim Şurasında (MEB, 2006, 9) “Eğitimin Niteliği” başlığı altında 73. maddede yeterlikler ile ilgili olarak “Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı ‘yönetici yeterlikleri’ saptanmalıdır.” ifadesi yer almaktadır. Yeterliliklerle ilgili olarak 18. Milli Eğitim Şurasında (MEB, 2010, 5-6) “Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığı altında 25. maddede “Okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır.”, 44. maddede “Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye’nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır.”, 46. maddesinde “Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır.” ifadeleri yer almaktadır. Burada politika olarak yöneticilerin yetkinliği (yöneticiye ait özellikler (Erkoç, 2011)) yerine yeterliliği (işe ait özellikler (Erkoç, 2011)) üzerinde durulduğu görülmektedir.

2.1.12.2.Okul Müdürlerinin Yönetimsel Yetkinlikleri

Eğitim kurumlarının temelini oluşturan okul örgütlerinde yönetimin başında yer alan okul müdürleri okul örgütünün işleyişi ve çalışma yapısını büyük oranlarda etkileyebilmektedir. Okul müdürlerinin görev aldıkları kurum kültürüne uyumu, kurumun formal bağlarının güçlendirilmesi ve kuruma çalışanların aidiyet bağlarının güçlenmesi açısından okul müdürünün yönetsel yetkinliklerinin yüksek düzeyde olması büyük önem taşımaktadır. Karar yetkilerinin üzerinde toplandığı ve yönetsel süreçlerin başında bulunan okul müdürü okulun örgüt yapısı içinde en önemli personeldir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, yetkin müdürlerin diğerlerine göre daha donanımlı okullarda bulunduğu yargısını desteklemektedir (Urbanski ve Nickolaou, 2006; akt. Can, 2010).

Okul müdürü okul örgütü içinde kanunlarda belirtilen sorumlulukları ve görevlerini yerine getirerek, yönetsel görevlerini etkin bir biçimde yerine getirerek, çevre koşullarını ve iç imkânları etkili şekilde kullanıp öğrenci, öğretmen vb. hizmetine sunarak, örgüt çalışanlarına yönelik adil davranarak, ödüllendirmeyi etkin şekilde kullanarak formal etkilerini; işbirliği ve takım çalışmaları yaparak, demokratik davranarak, güveni arttırıcı davranışlar sergileyerek ve çalışmalar yürüterek, içten benimsetici ve destekleyici tavır sergileyerek informal etkilerini öğretmenlere yansıtabilmektedirler. Okul müdürlerinin yetkinliklerini kullanarak yönetsel ve örgüt beklentilerine yönelik faaliyetleri sonucunda öğretmene aktarılan bu formal ve informal etkiler teşvik edici, güven ve cesaret verici bir ortam sunar, örgütü güçlendirir ve genel itibari ile eğitimin ve okulun gelişimine katkıda bulunur (Can, 2010). Bu durumun tersi düşünüldüğünde, örgütsel yapıda güvensizlik, çekişme, çatışma, bezdiri (mobing) gibi olumsuz durumlarla karşılaşılmasına neden olabilir. Okul yöneticilerinin bu kadar çok etkili olduğu düşünüldüğünde; yöneticinin seçimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, yönetsel görevlerin verilmesi ve kariyer yükseltilmesi konularının ne kadar önemli oldu konusu dikkati çekmektedir. Bu konuda kaynak olabilecek yönetsel yetkinliklerinde bir o kadar önemli olduğu söylenebilir. Yönetsel yetkinlikler; okul müdürünün seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda kılavuz olarak kullanılabileceği gibi gelişime açık okul müdürlerinin kendilerini tanıma gelişime açık yönlerini tespit etme, rekabet ortamında üst düzey performans sergilemesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri tanıma, eksik ya da hatalı tutumlarını değiştirme ya da geliştirme fırsatı sunabilir.

Bursalıoğlu (1981) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin göstermesi gereken yeterlikleri, on sekiz "yeterlik alanında" toplamıştır. Bunlardan beşi (karar, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme) yönetim süreçlerini, üçü (yetki-sorumluluk, liderlik, okulda olumlu hava yaratmak) yönetici davranışını, on tanesi (eğitsel kollar, öğrenci rehberlik işleri, disiplin, personel hizmetleri, okul çevre ilişkileri, araştırma- geliştirme, okul işletmeciliği, yardımcı hizmetleri sağlama, bina tesis demirbaş, eğitim öğretim) okul yöneticiliğinin görevlerini-işlerini karşılamaktadır (Akt. Açıkalın, 1998). Açıkalın'a (1998, 155) göre; "yetkin bir okul yöneticisi, yeterliliğine engel olarak nitelendirilebilecek özellikleri, olası en az düzeye indirmiş bir yöneticiyi simgelemektedir."

Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme sürecinde önerilecek, somut yetiştirme konularını Açıkalın (1998) ana dili, iletişim becerileri, matematik, felsefe, mantık, uygarlık tarihi bilgisi, bedensel sağlık-gelişme, insan ilişkileri (sosyal ilişkiler-protokol), yabancı dil becerisi, bilgisayar ve bilginin yönetimi, yönetim teknikleri şeklinde sıralamıştır. Açıkalın (1998), bir çalışmasında okul müdürü, müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü, müfettiş ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 450 kişilik bir gruba, okul yöneticileri için 15 yetiştirme alanını vererek; okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından öncelik sırasına göre dizmelerini istemiş olup tüm grup ortalamalarına göre oluşan sıralama: Karar verme, insan ilişkileri, kendini geliştirme, iletişim becerileri, sosyal davranışlar, halkla ilişkiler, amaç yorumlama-görev tanımlama, zamanı kullanma, grupların yönetimi, mevzuat bilgisi, güzel konuşma yazma, ast-üst ilişkileri, okulun tertip düzen ve donatımı, toplantıların düzenlenmesi ve yönetimi, büro ve yazışma işleri şeklinde çıkmıştır. Okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili olarak ortaya konan bu tablo incelendiğinde okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Araştırmada kendini geliştirme konusunun üçüncü sırada olması okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini bilmelerinin ve ihtiyaç duydukları yönetsel yetkinliklere yönelik gelişim faaliyetlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim yönetiminin amacını Akçay (1996), eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırabilmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde

kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak açıklamaktadır (Akt. Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Bu amaç doğrultusunda okul müdürü yönetim süreçlerini etkin bir biçimde yönetmesi gerekmektedir. İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi okul yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri, okul personeli ile etkili bir iletişim kurabilmeleri ve onları güdüleyebilecek liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektirmektedir (Ünal, 2000; akt. Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Okul yöneticilerinin yürüttüğü yönetim faaliyetlerinin kalitesini yine o yöneticinin sahip olduğu yönetsel yetkinlikler belirlemektedir.

Schlechty ise (1990; akt. Can, 2010) göre okul müdürleri, okul personeliyle işbirliği yaparak kaynakların eşit dağılımını sağlayabilir, okulda reform sayılabilecek çalışmalar yürütebilir ve öğrenci merkezli kültürü yerleştirebilir. Okuldaki tüm çalışanların diğer çalışanlara karşı duyarlılığı özellikle okul müdürünün çalışanlara karşı duyarlılığı önem arz etmektedir. Çünkü etkili lider başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olur ve iletişim becerilerine sahiptir (Can, 2010).

Okul müdürlerinin vizyon, misyon, çevre ve toplumsal gruplar ile olan ilişkiler, akademik amaçların geliştirilmesi, okulun toplumdaki rolü, okulun kapasitesinin artırılması, kaynakların sağlanması ve etkin kullanımı konularında da kendilerini hazırlamaları ve yetkin olmaları gerekmektedir (Morrison, 2007; Usdan, 2000; akt. Gündüz ve Balyer, 2013). Yöneticinin, okul amaçlarına ulaşmada karşılaştıkları problemleri fark etmesi, tanımlaması ve çözüm üretebilmesi için problem çözme becerilerin yetkinlik olarak önemini artırmaktadır (Ada, Dilekmen, Alver ve Seçer, 2010 156). Eğitimdeki değişikliklerin merkezi okullar olup başarılı bir değişimin gerçekleşebilmesi okulun İK'nın bu işe inanmaları bu değişim ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Çalışmanın gereklerine inanan yönetici bulunduğu okulun öğretmenlerini ve diğer personelini de bu konuda destekleyecektir (Çelikten, 2001).

Okul müdürlerinin yönetim, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, sembolik liderlik, değişim, program geliştirme ve toplumsal ilişkiler konuları hakkında eğitimli olmaları gerekmektedir. Seçilecek olan geleceğin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikler yönünden yetiştirilmesi ve var olan okul müdürlerinin de hizmet içi

eğitimden geçirilerek yönetsel yetkinliklerinin artırılması gerekmektedir (Gündüz ve Balyer, 2013). Yönetsel yetkinliklerin tespiti okul müdürlerinin kendilerini yani üstün ya da zayıf yanlarını tanımaya fırsat sunacaktır. Kendini tanıyan okul müdürü geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin planlamalar yapmak, çalışmalar yürütmek ve eğitimlere katılmak için fırsat yakalayacak bunula birlikte okul müdürü güçlü yönlerini de okul gelişimine yönelik fırsata dönüştürecektir. Sürekli öğrenme kapsamında eğitim kurumu olan okulun başında yer alan okul müdürü yönetsel yetkinliklerinin gelişimine yönelik çalışmalarla eğitim kurunun tüm paydaşlarına örnek teşkil edecektir.

2.1.12.3.Yönetsel Yetkinliklerin Kullanımının Okul Müdürlerine Katkısı

Yönetsel yetkinliklerin etkin bir biçimde kullanımı okul yöneticisi olan okul müdürünün kendini tanımasına ve geliştirmesine fırsat sunacağı gibi dolaylı olarak okulun yönetim faaliyetlerinin yürütülmesine de katkı sağlayacağı söylenebilir. Yetkinlik yaklaşımı örgütlere, iç kaynaklarını etkin kullanarak değişime uyum sağlamasına imkân sunmakta olup örgütün stratejik yol haritasının çıkmasına, çalışanların stratejiye uygun üst düzey performans sergilemelerine, çalışanların becerilerini örgütün stratejileri doğrultusunda geliştirme imkânı sağlamalarına yardım etmektedir (Biçer ve Düztepe, 2003). Yönetsel yetenekler uzun dönemde örgütlerin büyümesini katkı sağlayan veya engel teşkil eden temel faktör olarak açıklanmaktadır (Henderson, 2005; akt. Çetinkaya ve Özutku, 2010).

Yetkinliklerin tanımlanması, tanımlanan yetkinliklerin gruplanması, yıllık periyotlarda yetkinlik değerlendirilmesi yoluyla kişilerin gelişim alanları belirlenebilir. Belirlenen gelişim alanları çalışanlar için bir gelişim yol haritası niteliği taşıyabilir. Ayrıca örgüt içinde, gelişim alanlarına göre; rotasyonun, görev değişikliğinin, atamanın asıl önemli olan eğitim ve gelişim planlarının yapılması ve bu plan dahilinde çalışanların geliştirilmesi ve yetiştirilmesi organize edilebilir (Özutku ve Algur, 2012).

Okul müdürlerinin cezalandırılması, görevden alınması, notunun ya da statüsünün düşürülmesinin yerine; okul müdürlerinin kendilerini tanımalarını, sisteme yönelik gelişime açık yönlerini tanıma ve eksikliklerini en aza indirme, eğitimlerine yönelik planlama yapma, yönetsel becerilerini kısıtlayan etmenleri ortaya koyma ve

engellere yönelik çözüm önerileri üretme amaçlı kullanılmalıdır. Sistemden birini kaybetmek ya da alternatifini bulmak kolaydır fakat sistemde var olan çarkları işletmek zordur. Özel sektör gibi herkesin bir alternatifi vardır demek, sisteme küskün yapılar oluşturmak, toplumdan dışlanmış insanlar yerine kamu gereği yerine getirilerek en son noktaya kadar kazanılmış deneyimleri, kazanılmış değerleri ve kazanılmış güveni kullanarak yeniden devinim kazanmak gerekir. Sürekli sil baştan yeni yol aramaktansa yeni yolları kat edilen yollar üzerine koymak gerekmektedir.

2.2. Hesap Verebilirlik

2.2.1. Hesap Verebilirlik Kavramı

Hesap verebilirlik kavramı; örgütlerde yönetişimin sağlanabilmesi için olması gereken ilkelerden biridir. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT, 2007, 4) yönetişim tanımı; “Klasik hiyerarşik yönetim anlayışı yerine tüm toplumsal aktörlerin karşılıklı işbirliği ve uzmanlaşmasına dayanan, katılımcılığı ve sivil toplum kuruluşlarını ön plana çıkaran, saydamlığı, açıklığı, hesap verme sorumluluğunu, yetki devri ve yerindeliği esas alan bir anlayışı anlatmak için kullanılan bir kavramdır.” olarak verilmektedir.

Avusturalya Genel Denetçiler Konseyi (The Australian Council of Auditors-General), iyi yönetişimin prensiplerini hesap verebilirlik, katılımcılık, öngörülebilirlik ve şeffaflık olarak açıklarken (<http://www.acag.org.au/epsa.html>, t.y.; akt. Ceritli, 2012); Toksöz (2008) yönetişimin temel ilkeleri olarak; tutarlılık (öngörülebilirlik), sorumluluk, hesap verebilirlik, adillik, saydamlık, katılımcılık, etkinlik, hukuka bağlılık, yerindelik ve ölçülebilirlik olarak kabul etmektedir. Hesap verebilirlik çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Farklı kaynaklardan elde edilen tanımlar birlikte incelenerek hesap verebilirlik hakkında daha geniş bir perspektife sahip olunacaktır. Bu tanımların bir kısmı aşağıda yer almaktadır:

Oxford English Dictionary’de hesap verebilirlik, biri veya bir şeye karşı, davranışları konusunda cevap verebilirlik, sorumluluk, hesap verme konusunda duyarlı olmak olarak tanımlanmıştır (Akt. Celep, 2009). Sürdürülebilir İnsanî Gelişim İçin Yönetişim- Bir BM Kalkınma Programı Politikasına ait Anahtar Terimler Sözlüğü’ne

göre hesap verebilirlik, görevlilerin, yetkilerini kullanmasına ve görevlerini yerine getirmelerine ilişkin olarak ilgili kişilere cevap verme, paydaşların eleştiri ve isteklerini dikkate alarak faaliyette bulunma; başarısızlık, yetersizlik veya görevini kötüye kullanma söz konusu olduğunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliği olarak ifade edilmiştir (Akt. Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012). Becker (1975; akt. Yüksel, 2013) göre hesap verebilirlik bazı birey ve örgütlerin harcanan kaynakların hesabını vermek için belirlenmiş esaslar doğrultusunda çıktılarının sistematik ölçümüdür. Diğer bir tanımda hesap verebilirlik, bir kişinin eylem ve faaliyetleri nedeniyle bir otoriteye karşı sorumlu olması (Mulgan, 2000; Peters, 2007; Hodge, 2009; akt. Taner, 2012), diğer insanlara gönüllü veya zorunlu olarak rapor vermesi (Celep, 2009) şeklinde tanımlanmaktadır. Yüksel (2013) yönetici ve çalışanlara tahsis edilen kaynaklar doğrultusunda belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin üst yönetime ve kamuoyuna rapor verilmesi olarak hesap verebilirliği açıklamıştır. Trow (1996; akt. Yüksel, 2013) kaynakların nasıl kullanıldığı ve ne derece etkili olunduğuna ilişkin soruları cevaplamak, açıklamak ve ortaya koymak için başkalarına rapor verme zorunluluğu, Gül (2008) kendilerine yetki verilen ve kaynak tahsis edilenlerin üzerinde anlaşmaya varılmış beklentiler ışığında, sonuçlara ulaşmak bakımından değerlendirilmeye tabi tutulması, Mulgan (2000a; akt. Ertan Kantos, 2010) ise bireyin kendi davranışları hakkında demokratik diyalog içerisinde açıklamalar yapması ve dışsal denetimin öneminin zayıflamasına bir meydan okuması olarak hesap verebilirliği açıklamışlardır. Sözen ve Algan (2009) hesap verebilirliği, yetki ve kaynakların hukuka, verimlilik ve etkililik ilkelerine uygun kullanılması, belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşılmasına ilişkin sorumluluk olarak tanımlanmıştır. Arcagök ve Erüz'e (2006; akt. Özen, 2011) göre ise yapılan iş ve işlemlerde eleştiri ve taleplerin dikkate alınmasını, başarısızlık, yetersizlik ve usulsüzlük olması durumunda sorumluluğun üstlenilmesini sağlama şeklindedir. Dolayısıyla hesap verebilirlik, genellikle herhangi bir sosyal aktörün, yaptığı davranışın doğruluğunu, kendisinden daha üst seviyede bulunan bir "üst otorite" ye açıklama zorunluluğu hissettiği bir sosyal ilişkiyi anlatmaktadır (Bovens, 2003; akt. Ateş, 2008). Yani hesap verebilirlik, herhangi bir kişi ya da grubun, yerine getirdiği eylem ve işlemlerden dolayı, kendisi dışında yer alan başka bir kişi ya da gruba açıklama yapması veya cevap vermesidir (Romzek ve Dubnick, 2000a; Kluvers ve Tippet, 2010; Hughes, 2003; Mulgan, 2003; akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Bovens (2008; akt. Ertan Kantos, 2010) hesap verebilirliği, daha dar ve pasif anlamda; aktörün ilgili olduğu topluluğa karşı açıklama ve doğrulama yapma zorunluluğu olduğu, topluluğun da sorgulama ve yargılamasının neticesinde aktörün sonuçlarına katlandığı bir mekanizma olduğunu belirtir. Geniş anlamda hesap verebilirliği erdem ve sosyal bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Caiden'e (1988; akt. Akyüz, 2006) göre hesap verebilir olmak; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek ve kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmaktır. McLean, Snyder ve Lawrence'e (1998; akt. Özen, 2011) göre hesap verme, bir kişiyi ya da tüzel kurumun performansından sorumlu tutmadır. Hesap verebilirlik, "kamu kaynaklarını kullanma yetkisine sahip kamu görevlilerinin, bu yetkilerini ve kamu kaynaklarını nasıl kullandıklarına ilişkin vatandaşları (kamuoyunu) bilgilendirme sorumluluğudur" (Sakınç, 2011, 183). Aynı zamanda hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak, ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme ve bir başarısızlık durumunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliğini ortaya koymaktır (Gündüz ve Balyer, 2013). Toksöz (2008) hesap verebilirliği, kamu yetkililerinin, kamu kaynaklarının nasıl kullanıldığı, bütçelendiği ve raporlandığı konularında sorumlu olması ve gerektiğinde hesap verebilmesi şeklinde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi hesap verebilirlik, bir kişi veya kurumun, yapmış olduğu çalışmaların nedenini bir başka tarafa açıklaması olup genellikle yasal, yönetsel veya yargısal bir başka kuruma açıklamada bulunmak şeklinde olur (Balcı, 2005a). Genel anlamda hesap verebilirlik en, yöneticilerin, kendilerine bağlı olan kurum yetkililerinin, bireysel menfaatlerinden çok, kurum ve yönetimin menfaatleri yönünde hareket etmesini sağlamanın bir aracıdır (www.oecd.org, t.y.; akt. Celep, 2009). Hesap verilen otorite, hesap vereni, davranışının meşruluğu ve bilginin yeterliliği konusunda sorgulama ve hesap veren de buna cevap verme durumundadır ve hesap verilen otorite, bunun üzerine hesap veren hakkında bir yargıya varmaktadır (Ateş, 2008). Hesap verebilirlik; bir raporlama, açıklama ve haklı çıkarma süreci olarak ele almaktan, sıklıkla sorumlulukla ilişkilendirerek, bu iki kavramı birbirinin yerine kullanmaya veya daha üst bir otoriteye karşı cevap vermeyle eş değer tutmaya kadar uzanan bir çeşitlilik içermektedir (Acar, 2001; akt. Koçak, Turan, Aydoğdu).

Mulgan'a (2000) göre hesap verebilirlikten bahsedebilmek için gerekli bazı şartlar bulunmaktadır. Bu şartlar; hesap verebilirliğin dışsal olduğu, sosyal bir etkileşim ve karşılıklılık içerdiği ve otoritenin haklarının kabulü anlamını taşıdığıdır (Akt. Balcı, 2003). Hesap verebilirlik kavramının sadece dışsal faktör olarak ele alınması, örgütün yaşayan bir sistem olarak kendini geliştirerek devam edebilmesi için yeterli olmayabilir. Hesap verebilirlik kavramını içsel olarak da gerçekleştirebilmeli hatta içsel faktörlere öncelik verebilmek örgüt iklimi ve kültürüne katkı sağlayabilir güven ortamını ve samimiyeti artırabilir. Yönetimde ki karar verme süreçlerine örgütün demokratik bir biçimde katılabilmesinin ve hatta diğer yönetim süreçlerinin sağlıklı, sistemli yürütülebilmesinin yolu; sağlıklı, sistemli geri dönütlerin sağlanabilmesine ve bu da samimi, gönüllü ve benimsenmiş bir hesap verebilirlik kültürüne sahip olmakta yatmaktadır.

Romzek ve Dubnick'e (1987) göre; hesap verebilirliği 'yönetim beklentilerinin' kamu görevlileri tarafından karşılanması olarak tanımlarlar ve bu beklentilerin hem içsel hem de dışsal olabileceğinin altını çizmektedir (Akt. Mulgan, 2000). Hesap verebilirlik beklentilerinin kaynağı içsel olduğunda bile, bu beklentiler kuruluşa karşı içseldir bireylere karşı değildir. Belirli yetkililerin bakış açısından, bütün hesap verebilirlik kontrolü başkasından alır ve bu bağlamda dışsaldır. Üstlere karşı gösterilen bu saygı bürokrasilerde ve diğer hiyerarşik kuruluşlarındaki hesap verebilirlik özelliklerine benzerdir (Day ve Klein 1987; akt. Mulgan, 2000) ve açıkça temel hesap verebilirliğin anlamı içerisinde yer alır (Stewart 1986; akt. Mulgan, 2000). Dahası, kamu görevlilerinin bakış açılarına yaptıkları vurguya rağmen, Romzek ve Dubnick (1994) hesap verebilirliğin bütün sistemleri arkasındaki gücün yönlendirilmesinde hükümet kuruluşlarının politikacıların ve daha geniş toplumun taleplerine yanıt vermesinin demokratik bir zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Mulgan, 2000).

Bağımsız isteğe bağlı davranışlar için profesyonel hesap verebilirlik, herhangi bir dışsal denetim veya uygulama olmaksızın, içselleştirilmiş standartların tamamen kişisel bir şekilde yargılanması anlamında da kullanılmaktadır. Bu bağlamda, hesap verebilirlik işlerin düzgün bir şekilde yerine getirilmesini içeren ve hatta bazen 'rol-

sorumluluğu’ olarak adlandırılan kişisel sorumluluk algısıyla tanımlanabilmektedir (Hart 1968; Lucas 1993; Harmon ve Mayer 1986; akt. Mulgan, 2000). Bu noktada zorunluluğun tek kaynağı içseldir, profesyonel olarak kabul edilen değerlerdedir. Eğer varsa, yaptırım içseldir, kişinin kendi profesyonel suçluluk kavramı içindedir. Bu bağlamda, içselleştirilmiş profesyonel hesap verebilirlik ‘kişisel’ (Sinclair 1995; akt. Mulgan, 2000) veya ‘içe doğru’ (Corbett 1996; akt. Mulgan, 2000) hesap verilebilirliğe doğru kaymaktadır. Bu tür hesap verilebilirlikte davranışların temeli kişinin profesyonelliğinden değil kendi ahlak anlayışından, dürüstlük ve adalet gibi değerlerinden ileri gelmektedir. Aslında, Her ikisi de dürüstlük gibi genel değerlere dayandığından kişisel ve profesyonel değerleri birbirinden ayırmak zordur. Day ve Klein (1987; akt. Mulgan, 2000) bir çalışmalarında hesap verilebilirliğin içselleştirilmesini konu almışlardır. Sağlık, emniyet, eğitim ve sosyal çalışmalarda kamu hizmeti sağlayan uzmanların halk temsilcileri tarafından denetlenmesi incelenmiş ve uzman olmayan görevlilerin profesyonelleri hesap verme zorunluluğu altına almaları incelenmiştir. Sorumlulukları altındaki uzmanların hesap verilebilirliğinin yanı sıra temsilcilere kendi hesap verebilirlikleri hakkında da soru sormuşlardır. Çalışmada görüşme yapılan kişilerin çoğu seçimle değil görevlendirmeye bu işin başına geldikleri için bazıları bu soruyu yanıtlamakta zorlanmışlardır. Bir kısmı genel topluma kaşı olan hesap verebilirlikten bahsederken, diğerleri kendilerini görevlendiren otoriteye karşı olan hesap verebilirliklerinden bahsetmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı belli bir hesap verebilirlik olmadığını ifade etmiştir. Bunun sonucunda birçoğu kendi vicdanlarına karşı sorumlu oldukları önerisini getirmişlerdir. Araştırmacılar bulgularını şu şekilde özetlemiştir: Son olarak birçok katılımcı hesap verebilirliği hizmet edilen topluma veya kendi algılarında mantıklı ve makul olana sorumlu olmak olarak tanımlamıştır: hesap verebilirliği içselleştirmişlerdir.

Dışsal hesap verebilirlik ve suçlama eninde sonunda kişisel tercih ve bireysel sorumluluk konularını ortaya çıkartmaktadır (Bovens 1998; akt. Mulgan, 2000). Bireysel tercihler ve sorumluluk sırasıyla profesyonel ahlak ve kişisel değerlerle ilgili soruları ortaya çıkartmaktadır (Mulgan, 2000). Akademisyenler arasındaki akımı aracılığıyla hesap verebilirliğin içselleştirilmesi gerçekte bu durumu uygulayanlar tarafından yaygın olarak kabul edilmemektedir. Örneğin, Sinclair, Avusturalya’nın Victoria eyaletinde üst düzey kamu görevlilerinin hesap verebilirlik üzerine görüşleri

hakkında yaptığı araştırmada, hesap verebilirlik algısına yönelik çok farklı görüşler olduğunu göstermektedir. Profesyonel ve kişisel hesap verebilirliği hesap verebilirliğin bir şekli olarak ele almış ve Day ve Klein'in çalışmasını hesap vermenin içselleştirilmesinde kanıt olarak göstermiştir (Mulgan, 2000). Kendilerini sorumlu hisseden ancak kime karşı olduğu sorusuna cevap veremeyen kişiler için içselleştirilmiş hesap verebilirlik bazen son seçenek olabilmektedir. Day ve Klein görüşmelerinde, içselleştirilmiş hesap verebilirlik, kendilerini kamusal olarak sorumlu hisseden ancak bu sorumluluğun kime karşı olduğunu söyleyemeyen yönetim üyelerinin karşılaştığı ikileme çözüm olarak sunulmuştur. Fakat bütün katılımcılar bu yolu tercih etmemiştir. Diğerleri bu konuda sorumluluklarının olmadığı sonucuyla karşılaşmaya hazırды (Day ve Klein 1987; akt. Mulgan, 2000). Bu davranış makul ve kabul görülür olma konusunda yeterli olsa da, genel kullanımı temsil etmemektedir.

Hesap verebilirlik aynı zamanda diyalektik bir eylemdir. Sorumluların cevap verme, açıklama ve savunma yapmasını gerektirirken, bu sorumluluğu elinde tutanların da sorgulaması, değerlendirmesi ve eleştirmesini gerektirir. Bu sebeple kamunun çıkarına olan konularda açık tartışmaları içerir ve böylece katılımcı demokrasinin temelleriyle denk hale gelir. Elbette ki, yöneticilerin ve memurların davranışları konusunda yasalar, mahkemeler sebebiyle veya medyada halka hesap vermek zorunda olmaları onları toplumlarıyla diyalog kurmaya zorlamaktadır. Modern katılımcı demokrasilerde böyle bir diyalog kritik bir maddedir. Dahası, hesap verebilirlik kavramı içerisindeki soru sorma ve yanıtlama aktiviteleri açıklama ve savunma için anahtar rol oynamaktadır. Herhangi bir kişiye yaptıkları için hesap sormak o kişinin yapılanlarla ilgili açıklama ve savunma yapmasını gerektirir. Finansal hesaplamalar gibi bilginin tamamen ortada olduğu durumlar bile açıklama ve savunma ile anlamlı hale gelmektedir (Mulgan, 2000).

Quirk (1997) başkalarının bize hesap vermek zorunda olduğu durumda hepimizin hesap verebilirliği seveceğinden, ancak biz başkalarına hesap vermek durumunda kaldığımızda işler biraz değişeceğinden bahsetmektedir. Bu kişisel ve temel noktada, hesap verebilirlik; insanlar arasındaki ilişkiler, güç ilişkileri arasında ve güven seviyesi etrafında dönmektedir (Quirk, 1997).

Hesap verebilirliğin kişisel ve profesyonel değerleri ile birlikte kabul etmek, politik ve yönetsel hesap verebilirliğin bitmek bilmeyen taleplerini azaltmak ve kamu görevlilerinin bağımsız yargılarına daha çok güvenilmesini sağlamakla ilişkilidir (Sinclair 1995; akt. Mulgan, 2000).

Stewart ve Ranson (1995) kamu sektöründe hesap verebilirliğin iki türü olduğunu ileri sürmektedir: hesap verilme ve hesap verme. Benzer şekilde, hesap verebilirliğin üç yaygın amaca hizmet ettiği söylenebilir: Amaç ve niyetler için, performans ve sonuçlar için ve son olarak, doğruluk ve bütünlük için (Quirk, 1997).

Wood ve Winston (2007) sosyal hesap verebilirliğin liderle başladığını belirterek lider hesap verebilirliğini şu şekilde tanımlamışlardır (Akt. Celep, 2009): liderin örgütün iyiliğine hizmet etmek için liderlik pozisyonun özü olan sorumlulukları, sözleri, davranışları ve eylemlerinin bağlı olacağı dolaylı veya dolaysız beklentileri ve takipçiler tarafından liderin inançlarının, kararlarının ve bağlılığının veya eylemlerinin açıklanmasını istemelerini kabul etme konusunda gösterdikleri rızadır.

Yazılanlar doğrultusunda genel olarak hesap verebilirlik; belirlenen hedefler doğrultusunda bir araya gelmiş bireylerin, bu hedeflere yönelik yaptıkları planlarla ortaya koydukları performanslar hakkında kendilerine ve de ortak hedef belirledikleri örgütlerine yönelik aldıkları sorumluluklar ve bu sorumluklara yönelik değerlendirmeler ve açıklamalardır denilebilir. Tanımlar dikkatle incelendiğinde hesap verebilirliğin zorunlu ya da gönüllü yapılabildiği, hesap verilen bir otoritenin olduğu, cevap verme, sorumluluk ve açıklık gibi kavramlardan bahsedildiği gözlenmektedir.

2.2.2. Hesap Verebilirliğin Diğer Kavramlarla İlişkisi

Akyüz (2006) geriye dönük bakıldığında hesap verebilirlik kavramının, hesap tutma ile ilişkili olduğunu ve muhasebe (accounting) biliminden geldiğini belirtmektedir. Zaman içinde anlamı değişim göstermiştir. Beckmann (2000; akt. Maile, 2002) hesap verebilirliğin güç kullanımı, kaynak kullanımı ve politika uygulamasını takip ettiğini belirtmektedir. Hesap verebilirlik demokratik yönetimle ve katılım, yönetimin yerleştirilmesi, yetkilendirme ve şeffaflık gibi diğer demokrasiye ilişkin kavramlara ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir (Maile, 2002). Günümüzde NPM (Yeni Kamu

İşletmeciliği) anlayışının sonucu olarak, artık sadece vatandaşlar devlete değil, devlet ve onun görevlileri de vatandaşlara karşı hesap verme konumuna gelmiş olup karşılıklı bir hesap verme söz konusudur (Balcı, 2003; akt. Ateş, 2008).

Mc Candled ve Wright (1993) hesap verebilirliği “kamuyu önemli şekilde etkileyen sorumlulukların yerine getirilmesi ile ilgili olarak, kamusal alandaki cevap verme yükümlülüğüdür” olarak açıklamaktadır (Akt. Akyüz, 2006, 17). Lider hesap verebilirliği yükümlülük ve sorumluluk kavramlarından ayrı tutulması gerekmekte olup, yükümlülükler sahip olan yada sorumluluklara sahip olan bir birey hesap verebilir olmayabilir (Wood, Winston, 2007; akt. Celep, 2009). Hesap verebilirlik ve sorumluluk kavramı profesyonel kontrol mekanizmaları, etik kuralları, şeffaflık ve cevap verebilirlik gibi kavramlarla karıştırılabilmekte, bazı durumlarda bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılabilmekte olduğundan bu durum hesap verebilirliğin anlam bakımından özünün yitirilmesine neden olabilmektedir (Mulgan, 2000; akt. Balcı, 2003). Hesap verebilirliğin tam olarak açıklanabilmesi, anlaşılabilmesi, sınırlarının ve kapsamının belirlenebilmesi için hesap verebilirlikle ilişkili kavramların açıklanmasında yarar vardır. Bu kavrama yönelik açıklamalar aşağıdadır:

Denetim: Bir faaliyetin planlanan şekilde sonuçlandırılması için standartlar konulması, elde edilen sonuçların bu standartlarla karşılaştırılması ve elde edilen karşılaştırma verilerinden hareketle gerekli konularda düzeltici önlemlerin alınmasıdır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Kontrol: TDK sözlüğünde kontrol denetleme, bir şeyin gerçeğe ve aslına uygunluğuna bakma olarak açıklanmaktadır (TDK, 01/07/2014’te erişildi). Hesap verebilirlik kamu örgütlerinde kullanılan yönetsel, yasal ve hukuksal kontrol mekanizmalarının önemli bir parçasıdır fakat tek tanımlayıcısı olmadığını kabul edilmesi gereken bir yaklaşımdır (Mulgan, 2000; akt. Balcı, 2003).

Açıklık: yönetimin yürüttüğü ya da yürütmekte olduğu işlem ve eylemlerinin dış denetime tabi olmasıdır (Balcı, 2005). Açıklık kavramı, kamu yönetiminde görev, yetki ve sorumluluklar ile karar ve hizmet süreçlerinin önceden bilinebilir ve açık olması, belge ve bilgilere ulaşılmasına fırsat verilmesi, faaliyet ve denetim raporlarının yayınlanmasıdır (Gündüz ve Balyer, 2013). Ceritli (2012) açıklık ve şeffaflığın; bireylerin

yönetimin çalışmalarından haberdar olması, yönetim süreçlerine katılabilmesi ve yönetimde söz sahibi olabilmesi, gerekli bilgi ve belgelere ulaşabilmesi, çalışmaları denetleyebilmesi, gerektiğinde hesap sorabilmesi, gibi demokratik, temiz ve dürüst yönetim anlayışını ifade ettiğini belirtmektedir.

Büyük önder Atatürk açıklık konusunda “Benim istediğim sadece memleket işlerinin Büyük Millet Meclisinde açıkça münakaşa edilmesidir. Büyük Millet Meclisinde Türk milletinin gözü önünde açıkça konuşulamayacak hiçbir iş yoktur.” (Us, 1930, 132; akt. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25405/devlet-idaresi.html>, 20 Temmuz 2014’te erişildi) sözlerini ile açıklama getirmiştir.

Sorumluluk (responsibility): Faaliyetlere yön verebilme, takdir yetkisini kullanabilme yetkisini içerirken, hesap verebilirlik, yerine getirilen faaliyetleri kontrol edebilme gücünü ifade eder (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011). Uhr’a (1999) göre bir takım kararların alınması ve faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu bir bireyin bu sorumluluk alanı içinde yerine getirdiği faaliyetlerden ötürü de hesap vermesi gerekmektedir (Akt. Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011). Hesap verebilirlik kavramında kurumun bütün personeli üstüne karşı hesap vermek durumunda iken sorumlulukta genellikle hiyerarşiden aksi bir işleyiş söz konusu olup, her kademedeki personel kendine göre daha alt seviyelerde yer alan personelden sorumludur (Akyüz, 2006). Mulgan (2000) sorumluluğun daha çok profesyonel etiğin, moralitenin ve bireysel suçluluğun içsel fonksiyonlarını kapsayan bir kavram olduğunu belirtmekte ve Caiden (1989) ise bir bireyin bir konudan sorumlu olabilmesi için o konuyla ilgili yetkinin, kontrol gücünün ve seçme şansının bireyde olması bununla birlikte rasyonel ve güven içinde davranma gibi bazı koşulların gerektiğini belirtmektedir (Akt. Balcı, 2003). Bireyin sorumluluğunun yetki ve gücün üzerine alınmasıyla başladığı söylenebilir.

Şeffaflık: Eryılmaz ve Biricikoğlu’na (2011) göre yönetimde şeffaflığın temelini, herkesin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşılabilmesi oluşturmaktadır. Şeffaflığın olmadığı yerde hesap verme sorumluluğu da zedelenmekte olup kamuoyunun etkili bir izleme yapabilmesi ve hesap sorabilmesi için idarenin iş ve işlemlerinin sonuçlarını açıklıkla kamuoyu ile paylaşması gerekir (Sezer, 2012). Hesap verebilir olmanın

olmazsa olmaz şartı, şeffaflıktır. Bu açıdan bakıldığında şirketlerin, kurumların ya da devletlerin bilgilendirme süreçlerini yeniden gözden geçirmeleri ve iş yapış biçimlerini bu gelişmeye göre adapte etmeleri gerekmektedir. Hesap verebilirlik görev, yetki ve sorumluluklar kullanırken ilgililere karşı cevap verebilir, eleştiri ve talepleri karşılayabilir olmaktır (Arıtkan, 2012). Hesap verebilir olmak için açık ve şeffaf olmaktan geçmektedir. Hesap verebilirliği mümkün kılan şeffaflık, yönetimin elindeki bilgi ve belgelere ulaşmaktan çok daha öte, idarenin neyi, nasıl ve neden yaptığının kamu tarafından bilinir ve görünür kılınması anlamına gelmektedir (Sözen ve Algan, 2009).

Cevap Verebilirlik: Kamu bürokrasinin vatandaşlar, yürütme organı veya politikacılardan gelen talepleri karşılaması, cevap verebilirlik (responsiveness) kavramının temelini oluşturmaktadır (Peters, 2007; akt. Taner, 2012). Kamu kurumları, hükümete veya siyasetçilere ve sundukları kamusal hizmetten faydalanan kişilere yani topluma karşı da sorumlu olup, onlardan gelen talep ve beklentilere cevap verme yükümlüğü içindedirler (Mulgan, 2000; akt. Taner, 2012). Hesap verebilirlik ile cevap verebilirlik eş anlamlı kavramlar olarak kullanılamaz, çünkü hesap verme güdüsü kamu görevlisinin cevap verme için kullanabileceği amaçlardan yalnızca birisidir (Mulgan, 2000; akt. Balcı, 2003).

Etik: Bireylerin birbirleriyle ve kurumlarla olan ilişkilerindeki değer yargıları ve ilkeleridir. Kamu yönetiminde etik, kamu yöneticilerinin, karar alırken ve kamu hizmetlerini yürütürken uymaları gereken, tarafsızlık, dürüstlük, nezaket, adalet, saydamlık, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme, göreve bağlılık, liyakat, verimlilik, etkinlik, kalite gibi bir takım ahlaki ilke ve değerler bütünüdür (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Sonuç olarak hesap verebilirlik kavramı; sorumluluk, kontrol, açıklık, denetim, şeffaflık, etik, cevap verebilirlik vb. bazı kavramlarla farklı kavramlardır fakat bu kavramlarla yakın ilişki içindedir. Bu kavramlar birbirlerinin yerlerine kullanılamazlar ancak birlikte kullanımları birbirlerini destelemelerini sağlayacaktır.

2.2.3. Hesap Verebilirliğin İlkeleri

Hesap verebilirlik; bir görevin yerine getirilmesinde yaşanan aksaklıkların tespitinin yapılmasını ve nedenlerini açıklanmasını, işin sorumluluğunun veya sonuçlarının üstlenilmesini kapsamaktadır. Ayrıca hesap verebilirlik görevlerin yapılmasında, yetkinin ve sorumlulukların kullanılmasında ilgililere karşı cevap verebilir olmak, eleştiri ve talepleri karşılayabilmek anlamına gelmektedir (Arıkan, 2012).

McCandless ve Wright (1993; akt. Ateş, 2008) kamu kurumlarının yönetim anlayışlarına yol gösteren hesap verebilirlik ilkelerini kamuya hesap verme, sorumlu olma, yetki, görev ve sorumlulukların belirlenmesinde tutarlı olma, yönetici seviyesinde olanların belirlenmesi, yeterli bilgiye sahip olma, cevap verme, yapılmak istenenlerin açıklanması, performansın açıklanması, sorumlu olanların hesap vermesi, geçerlilik ve çekimser kalmanın maliyetinin dikkate alınması olarak açıklamaktadır.

Küresel Kalkınma Araştırma Merkezi GDRC'nin, "Hesap verebilirlik kavramı: Kentsel Yönetişim ve İdare" konulu çalışmasında, hesap verebilirliğin dört ilkesine değinmiştir (Samsun, 2003). Bunlar:

1. Sorumluluk ve yetkilerin belirlenmesi. Yetki alan kişi:
 - a. Program sonuçları, mali ve insani kaynakların dağılımı,
 - b. Programın sonuçları ve kaynakların nasıl izlenip değerlendirildiği,
 - c. Verilen yetkilerin sınırları,
 - d. Örgütsel değerler, kurallar, düzenlemeler, politikalar ve davranış standartları, konularında haberdar edilmelidir.
2. Rehberlik ve desteğin sağlanması.
 - a. Yönetime ilişkin yeterli, düzenli ve zamanında bilginin sağlanması,
 - b. Eğitim ve gelişme imkânı,
 - c. Kıdemli yöneticilere erişim imkânı,
 - d. Mali ve insan kaynakları yönetimi uzmanlardan gerektiğinde tavsiyeler alma.
3. Sorumluluğun ve yetkinin izlenip değerlendirilmesi. Sonuçların; hedef ve standartlara göre:
 - a. Programların tahsisi, maliyeti ve kalitesi,
 - b. İnsan kaynakları ve mali kaynakların yönetilmesi,

- c. Aşırıya kaçmadan yetkinin etkin kullanılması yoluyla karar alma
 - d. Örgüt politikası, değerleri, kuralları, düzenlemeleri ve davranış standartları ile uyum maddelerini de içererek tarafsız bir şekilde karşılaştırılmasının yapılması gerekir.
4. Verilen yetki ve iş için gerekli eylemde bulunma.
- a. Mükemmeliyet,
 - b. Tatmin edici performans,
 - c. Dikkatsizlik ve ihmalden kaynaklanan sorumluluk ve yetkinin kullanımında yetersizlik,
 - d. Örgütün politikalarının, kurallarının ve düzenlemelerinin kasıtlı olarak reddedilmesi sonucu karar alınma ile ilgili yetkinin ve sorumluluğun aşılması.

Örgütlerin hesap verebilirlik süreçlerini başlatıp devam ettirmeleri için örgütün var oluş amacı, kendi değer yapısı, kuralları, yasalar, kendi iç siyasası ve dış siyasalar açısından şu ilkelere uymaları gerekmektedir (Sayıştay, 2001b; akt. Ertan Kantos, 2010):

1. Hesap verebilirlik, yetkinin devredilmesi durumlarında gereklidir.
2. Hesap verebilirlik bilgisinin temel özellikleri açısından;
 - a. Anlaşılabilirlik; bilgi kullanıcıları tarafından anlaşılır şekilde sunulur. Bilgi, örgüt performansı hakkında gerekli kanaati verecek yeterlikte olmalıdır.
 - b. Uygunluk; yapılacak değerlendirmelerin zamanlı ve bu değerlendirmeler sonucunda alınacak kararlar bakımından anlamlıdır.
 - c. Güvenilirlik; bilgi, tarafsız ve denetlenebilir olmalıdır. Aynı zamanda bilgi güvenilirlikte temsil ettiği örgütün hakkaniyetini gösterir.
 - d. Karşılaştırılabilirlik; bilgiyi kullanan örgütler veya bireyler, yıllara göre ve benzer örgütler arasında karşılaştırama yapabilmelidir.
 - e. Ekonomiklik; hesap verebilirlik bilgisinin bir maliyeti vardır. Bu maliyet bilginin yararlarından fazla olmamalıdır.
3. Hesap verebilirlik raporları, çıktılar hakkında yeterli bilgiyi sunmalıdır. Bunlar; faaliyet planları, finansal bilgiler, bütçe ve yıllık raporları kapsar.

Yukarıdaki bilgilerin bilinmesi çıktıların gösterdikleri performansa değer biçmede önemlidir.

4. Beklenen sonuçlar açık ve ölçülebilir olmalı; sonuçların bekleneni karşılayıp karşılamadığını bilmek maksadıyla beklenen performansın ölçüleri başlangıçta belirlenmelidir.
5. Hesap verebilirlik raporları; çıktıların maliyet bilgilerini, çıktıların sonuçları ve etkileri ile ilgili bilgilerle ilişkilendirmelidir. Bir örgütün performansının değerlendirilmesinde temel soru çıktının performansının ekonomik olup olmadığıdır.
6. Örgütün hesap verebilirlik raporları, örgütün bütün birimlerini kapsamalıdır.
7. Planlar, hesap verebilirlik sürecinde kendilerine sorumluluk yüklenen kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Bu planlarda kimlerin ne iş yapacağı, maliyetleri, performans hedefleri, ulaşılması beklenen sonuçlar belirtilmelidir. Sorumluluğu veren otorite planları onaylamalıdır. Hesap verebilirlik sürecinin ilk aşaması beklenen hedeflere ve sonuçlara nasıl ulaşılacağına planlanmasıdır.
8. Hesap verebilirlik raporları kamuoyuna açık olmalıdır.
9. Yayımlanan performans bilgileri denetlenmelidir.
10. Hesap verebilirlik süreci yasallaştırılmalıdır.

Hesap verebilirlik yetki devriyle başlar. Hesap verebilirlik bilgisinin anlaşılabilir, uygun, güvenilir, karşılaştırılabilir ve ekonomik olması gerekir. Yasal bir temele sahip olması gereken hesap verebilirlik örgütün bütün birimlerini kapsamalı, planlar kendilerine sorumluluk yüklenenler tarafından yapılmalı, her şey açık ve anlaşılır olmalı, performans ölçütleri baştan belirlenmeli ve raporlar kamuoyuna açık olmalıdır. Bu ilkelerden taviz verildiğinde hesap verebilirliğin başarıya ulaşması tehlikeye düşecektir.

2.2.4. Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirliğin türlerini ortaya koymak için yol olarak iki tür sınıflandırma modeli ortaya konulmuştur. İlk sınıflandırma modelinde, hesap

verebilirliğin yapısına göre bir ayrıma gidilip; hesap verebilirlik yatay ve dikey olarak ikiye ayrılmaktadır. İkinci sınıflandırma modelinde ise hesap verebilirliğin niteliği ön plana çıkarılmış ve hesap verebilirlik siyasi, hukuki, yönetsel ve kamusal yönleri ile ele alınmıştır (Gül, 2008). Hesap verebilirliğin nitelik yönünden çeşitli türlerine rastlanmakla birlikte bu çalışmada en çok ele alınan türlerine yönelik açıklamaya gidilmiştir. Hesap verebilirliğin türlerinin ortaya konması yoluyla daha öz çalışmalar yürütülmesi yoluyla konuya daha profesyonel bir bakış açısı kazandıracağı söylenebilir.

2.2.4.1. Yapısına Göre Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirlikler yapısına göre incelendiğinde yatay hesap verebilirlik ve dikey hesap verebilirlik olarak ikiye ayrılmaktadır (Gül, 2008).

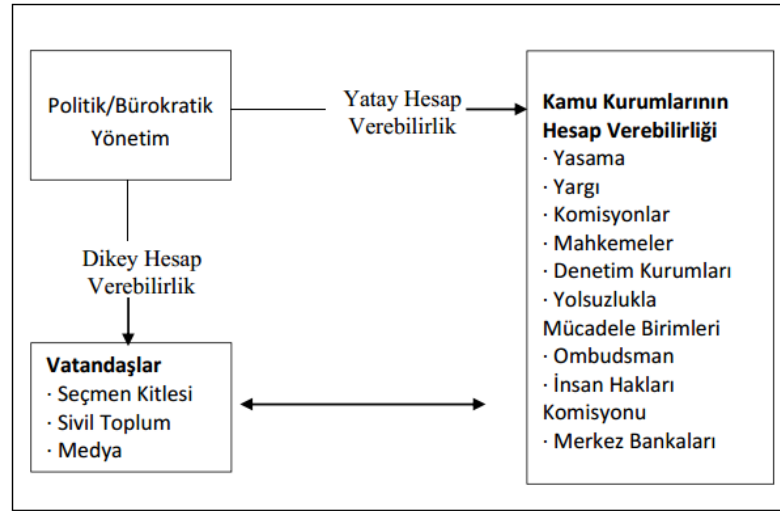
Yatay hesap verebilirlikte hesap verme sorumluluğu, kamu görevlilerinin hükümet içindeki diğer görevlilere ve birimlere yana doğru hesap verme biçimi olarak tanılanır (World Bank, 2004; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.). Devletin; yetkiyi kötüye kullanma ve verimsizliklerini kontrol etmek için oluşturulmuş kamu kuruluşlarını kapsamaktadır. Yatay hesap verebilirlik yargı, yasama, genel denetçiler, yolsuzluk karşıtı birimler, seçimle ilgili kurullar ve insan hakları komisyonları, ombudsman, veya kamu şikayet komisyonları gibi kurumlar tarafından sağlanmaktadır (Schacter, 2000; akt. Samsun, 2003).

Dikey hesap verebilirlikte hesap verme sorumluluğu; hükümetlerin seçim yoluyla doğrudan; sivil toplum örgütleri ya da medya yolu ile dolaylı olarak halka hesap verebilir olmasıdır (Schacter, 2000; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.). Kısaca, devletin vatandaşlara hesap vermesidir (Gül, 2008). Dikey hesap verebilirliğin müesseselerinin; dolaylı dikey hesap verebilirlik için bağımsız kitle iletişim araçları ve sivil toplum kuruluşları iken (Diamond, 1999; akt. Samsun, 2003), doğrudan dikey hesap verebilirlik için rekabetçi ve şeffaf bir seçim süreci olduğu söylenebilir (Samsun, 2003).

Tablo 2.4'te hesap verme sorumluluğu mekanizması verilmiştir. Tablo incelendiğinde politik ya da bürokratik yönetime; yatay hesap verme sorumluluğunu gerçekleştiren kurumlar yasama meclisi, yargı organı, seçim komisyonu ve

mahkemeleri, yolsuzlukla mücadele birimleri, kamu denetçileri, insan hakları komisyonu ve merkez bankaları iken (Schacter, 2005; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.), politik ya da bürokratik yönetimin dikey hesap verme sorumluluğunu seçim yoluyla doğrudan veya sivil toplum örgütleri ya da medya haberleri aracılığı ile dolaylı bir şekilde vatandaşlara karşı gerçekleştirilmektedir (Schacter, 2000; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.).

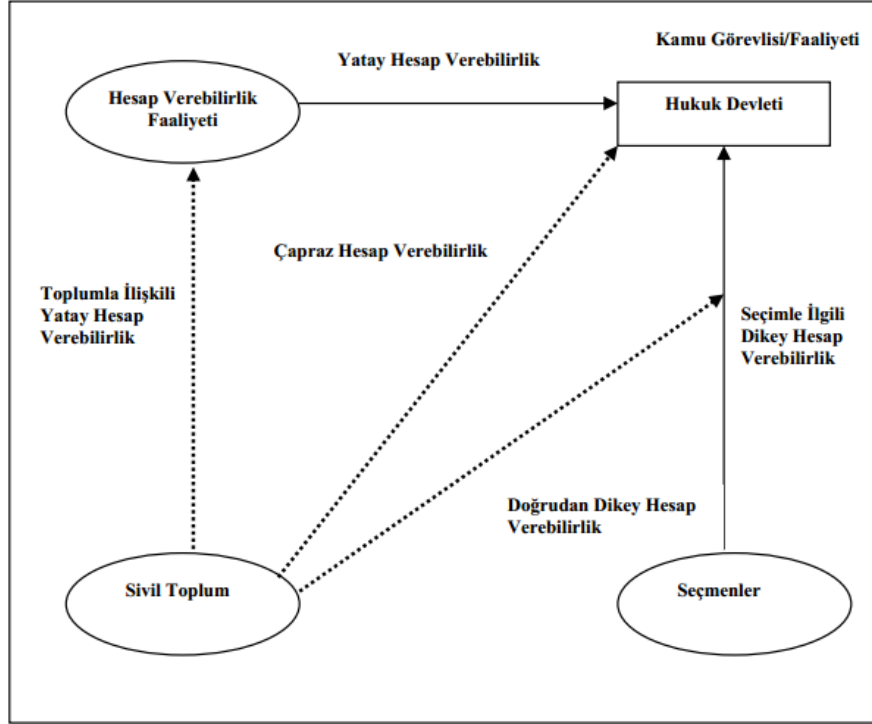
Tablo 2. 4. Hesap verme sorumluluğu mekanizması (Schacter, Mark 2005, 231; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.).



Siyasi hesap verme sorumluluğu açısından ele alındığında; yatay hesap verme sorumluluğunda hükümetin parlamentoya karşı bir bütün olarak sorumluluğu ve tek tek Bakanların sorumluluğu, dikey sorumlulukta ise parlamentonun seçmenlere karşı sorumluluğu bulunmaktadır. Türkiye’de siyasi yönden yatay hesap verme Anayasa mekanizmalarıyla ve bütçe ve kesin hesap kanun tasarısı görüşmeleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Dikey hesap verme sorumluluğunda ise halk seçimler vasıtasıyla parlamento ve hükümetten hesap sormaktadır (Sümer, 2010).

Osborne (1999; akt. Yıldırım, 2006) dikey ve yatay hesap verebilirliğe ek olarak üçüncü bir hesap verebilirlikten bahsetmekte olup; sivil toplum aktörlerini hükümetin kendi yatay hesap verebilirlik kurumlarına doğrudan katılabileceğini ve bu katılımın yatay mekanizmalara dikey aktörlerin katılımına yol açacağını belirtmekte bu

hesap verebilirlik şekline çapraz hesap verebilirlik olarak adlandırmaktadır. Hesap verebilirlik ve sivil toplum ilişkisi Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2. 4. Hesap Verebilirlik ve Sivil Toplum (World Bank, 2004, .11; akt. Yıldırım, 2006, 75).

2.2.4.2. Niteliğine Göre Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirlik kavramı çeşitli kaynaklarda; uygulanış şekli, uygulandığı yer, uygulayan ya da uygulanan kişi ve kurumlara göre çeşitli türlerde ele alınmaktadır. Tablo 2.5'te çeşitli kaynaklara göre hesap verebilirlik türleri verilmiştir.

Tablo 2. 5. Çeşitli kaynaklara göre hesap verebilirlik türleri.

KAYNAK	HESAP VEREBİLİRLİK TÜRLERİ																								
	Siyasi - Politik	Bürokratik ya da yönetsel	Yönetsel	Yasal	Profesyonel	İdari	Yargıya dayalı - Hukuki	Mali	Vatandaşlara doğrudan	Topluma açık	Toplumsal	Kamusal	Kişisel	Bireysel	Mesleki	Hiyerarşik	Piyasa Tarzı	Mesleki Normlara Bağlılık	Yönetmeliklere uygunluk	Sonuç odaklılık	Âdem-i merkeziyetçi yaklaşımlar	Etik	Ahlaki	Demokratik	
Balcı (2003)	+	+		+	+																				
Ateş (2008)	+					+	+	+	+																
Samsun (2003)	+					+	+																		
Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011)	+		+		+		+				+														
Süllü (2010)	+		+	+	+							+											+		
Sinclair (1995; akt. Koçak ve diğerleri, 2012)	+		+		+							+	+												
Farrel ve Law (1999; akt. Koçak ve diğerleri, 2012)										+						+	+	+							
Anderson (2005; akt. Koçak ve diğerleri, 2012)																		+	+	+					
Leitwood (2005; akt. Koçak ve diğerleri, 2012)			+													+		+				+			
Dwivedi ve Jabbara (Cendon; akt. Yıldırım, 2006)	+			+	+																			+	
Romzek ve Dubnick (Cendon; akt. Yıldırım, 2006)	+		+	+	+																				
Cendon (Akt. Bülbül, 2011)	+		+		+																				+
Kocak (2011)	+		+	+	+									+											
Bülbül (2011)	+		+		+																				+
Yıldırım (2006)	+		+	+	+																				
Ciğerci (2007)	+		+				+		+																
Bakkal ve Kasımoğlu (t.y.)	+		+	+				+																	
Gül (2008)	+		+				+				+														
Adams ve Hill (2006, akt. Kantos 2010)	+	+	+	+				+														+			

Balcı (2003) hesap verebilirlik türlerini; politik hesap verebilirlik, Bürokratik ya da yönetsel hesap verebilirlik, Yasal hesap verebilirlik, Profesyonel hesap verebilirlik olarak dört başlık altında ele almaktadır. Ateş (2008) hesap verebilirlik türlerini Siyasi hesap verebilirlik, İdari hesap verebilirlik, Hukuki hesap verebilirlik, Mali hesap verebilirlik, Vatandaşlara doğrudan hesap verebilirlik olmak üzere beş başlıkta ele almaktadır. Samsun (2003) hesap verebilirlik türlerini; Siyasi hesap verebilirlik, İdari hesap verebilirlik, Hukuki hesap verebilirlik olarak ele almaktadır. Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011) Hesabın kime verileceği ile ilgili olarak hesap verebilirlik türlerini; siyasi hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, yargıya karşı hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve toplumsal hesap verebilirlik olmak üzere beş düzeyde belirlemiştir. Süllü (2010) siyasal, yasal, yönetsel ve profesyonel hesap verilebilirlik olmak üzere dört tür hesap verilebilirlikten bahsederken aynı zamanda farklı kaynaklarda kamusal (Gül 2008) ve etik hesap verilebilirlikten (Ataklı, 2009) de bahsedilmektedir. Hesap verebilirliği; Dwivedi ve Jabbra yönetsel, yasal, siyasal, profesyonel ve ahlaki hesap verebilirlik başlığı altında incelerken; Romzek ve Dubnick siyasal, yönetsel, yasal ve profesyonel hesap verebilirlik başlıkları altında incelemektedir (Cendon, 27; akt. Yıldırım, 2006). Cendon (Akt. Bülbül, 2011) ise hesap verebilirlik türlerini; politik, yönetsel, profesyonel ve demokratik hesap verebilirlik olarak ele almaktadır.

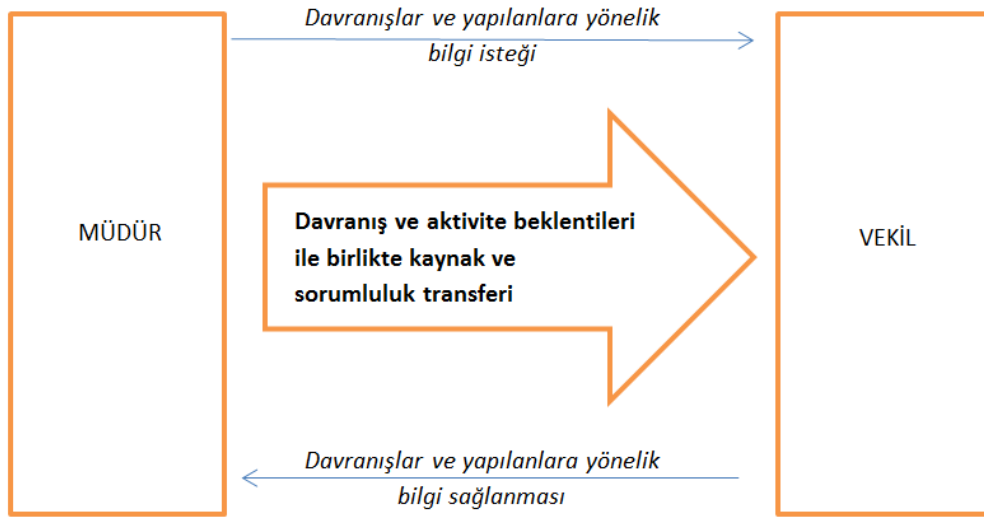
Sinclair (1995) politik, kamusal, yönetsel, profesyonel ve kişisel hesap verebilirlik olmak üzere hesap vermenin beş farklı çeşidinden; Farrel ve Law (1999) çalışmalarında meslekî hesap verebilirlik, hiyerarşik hesap verebilirlik, piyasa tarzı hesap verebilirlik, topluma açık hesap verebilirlik olmak üzere dört farklı çeşidinden; Anderson (2005) yönetmeliklere uygunluk, meslekî normlara bağlılık ve sonuç odaklılık olmak üzere eğitim sistemlerinde başvuru alan üç tip çeşidinden; Leitwood'un (2005) çalışmasında piyasa yaklaşımları, âdem-i merkeziyetçi yaklaşımlar, meslekî yaklaşımlar ve yönetsel yaklaşımlar olmak üzere eğitim açısından hesap verebilirlikle ilgili dört çeşidinden bahsetmişlerdir (Akt. Koçak ve diğerleri, 2012). Koçak (2011) çalışmasında hesap verebilirliğe ilişkin literatürde yapılan sınıflamaları; Politik ve kamusal hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, yasal hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve bireysel hesap verebilirlik olarak ele

almaktadır. Bülbul (2011) çalışmasında hesap verebilirlik türlerinden; politik hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik, halkın doğrudan katılımını esas alan demokratik hesap ve yasal hesap verebilirliği açıklamıştır. Yıldırım (2006), çalışmasında hesap verebilirlik türlerini; Romzek ve Dubnick'in sınıflandırmasına uygun bir biçimde ele almıştır. Ciğerci (2007), hesap verebilirlik türlerini; politik (siyasal) hesap verme sorumluluğu, yönetsel hesap verme sorumluluğu, vatandaşa karşı hesap verme sorumluluğu ve hukuki hesap verme sorumluluğu olma üzere 4 başlıkta açıklamıştır. Bakkal ve Kasımoğlu (t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi.) çalışmasında niteliğine göre hesap verme sorumluluğu türlerinin; siyasi, yönetsel, mali ve yasal hesap verebilirlik olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir. Gül (2008) çalışmasında niteliğine göre hesap verebilirlik türlerini; siyasi, hukuki, yönetsel ve kamusal hesap verebilirlik olarak ele almıştır. Hesap verebilirlik türlerini Adams ve Hill (2006) bürokratik, yasal, siyasal, yönetsel mali ve etik hesap verme olarak incelemiştir (Kantos, 2010).

Quirk (1997) hesap verebilirliği sağlamaya yönelik yaklaşımları şu şekilde belirtmiştir:

1. Politika aracılığıyla kamusal hesap verebilirlik: Kamusal hesap verebilirliğin politik yönünü açıklamaktadır. Politikacıların seçimlerle vatandaşa karşı hesap verebilirliği yada politikacıların bir üst politikacıya hesap verebilirliğini içermektedir.
2. 'Sözde pazarlar' aracılığıyla hesap verebilirlik: Hizmet güvenirliliği konusunda 'sözde pazar' yaklaşımına yönelik en net politik ifadenin William Waldegrave'den geldiğini belirtmiş; kamu hesap verebilirliğini vatandaşlık haklarını güçlendirmeden çok tüketici haklarını güçlendirmek olarak görmüştür. Ancak, bu yaklaşımın uygulamaları sorun yaratmıştır ve daha iyi yönetsel uygulamalar konusunda her zaman faydalı olmamışlardır. Dahası iki türde meselenin ortaya çıkmasına sebep olmuşlardır: ilki, 'demokratik kusur' olarak adlandırılan endişe ve ikincisi, kamu ilişkilerinde dürüstlük ve uygunluk standartları konusunda endişedir.
3. Yönetim aracılığıyla hesap verebilirlik: Hesap verebilirliğin yönetsel yönü temsilci yönetici ile güç ve sorumluluğu temsil edilen kişilerin

değerleri arasındaki uygunluğu sağlayacak düzenlemeleri temel almaktadır. Buradan itibaren temsilci güçlerin kabul görülen performans kriterine uygun olarak görevlerini yerine getirip getirmediğlerinin mesuliyetini sağlamaktır. Hesap verebilirliğin bu yönüne ilişkin demokratik veya çoğulcu bir uygulama yoktur. Burada yönetim modeli ‘müdür ve vekil’ şeklinde olup; genellikle hiyerarşik kontrol düzeni içermektedir. Temsilci seçilir, otorite verilir ve temsilciye verilen görevleri yapması beklenir. Müdür ve vekil arasındaki hiyerarşik düzene ilişkin içerik Şekil 2.5’te gösterilmiştir.



Şekil 2. 5. Yönetimsel hesap verebilirlik: Müdür-Vekil Modeli (Quirk, 1997, 584).

4. Açıklık aracılığıyla hesap verebilirlik: Kamu hizmetlerinde hesap verebilirlik kalitesini genel anlamda geliştirmek için açıklık kalitesinin önemli ölçüde geliştirilmesi gerekmektedir (Herzlinger 1996; akt. Quirk, 1997). Yalnızca en yüksek kalitede bir açıklık ve şeffaflıkla tam hesap verilebilirlik durumları oluşturulabilir (Quirk, 1997).

Bazı düşünürler, yönetsel hesap verebilirliğin, profesyonellik ve etik kodlar aracılığı ile “içsel” olarak sağlanabileceğini; bazıları da yasama organı ya da kamunun kontrolü vasıtasıyla “dışsal” olarak gerçekleştirilebileceğini savunmaktadırlar (Mulgan, 2000; Shafritz, Russell, ve Borick, 2009; akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Barbara Romzek ve Melvin Dubnick ise; hesap verebilirlik mekanizmaları arasında; kontrolün kaynağı ve kontrolün derecesi olmak üzere iki boyutu göz önünde bulundurarak bir ayırım yapmışlar ve kontrolün kaynağını dâhili ya da harici; kontrolün derecesini ise yüksek ya da düşük olmak üzere ele almışlardır. Denetleme ve kurumsal direktifler üzerine kurulu olan ve hiyerarşik düzenlemelerden ortaya çıkmakta olan kamu kurumlarına yöneltilen hesap verebilirlik; yüksek dereceli dâhili kontrol olarak görülmektedir. Yönetimin hesap verebilirliği konusunda herhangi bir noktada hangi mekanizmanın uygulanması gerektiği üzerine çok düşük bir uzlaşma bulunmaktadır (Roberts, 2002; akt. Akyüz, 2006).

2.2.4.2.1. Politik Hesap Verebilirlik

Politik anlamda hesap vermenin önemini Atatürk “Millet tarafından, millet adına, devleti idareye yetkili kılınanlar için, gerektiği zaman, millete hesap vermek, mecburiyeti, laubalilik ve keyfi hareketle uzlaşamaz.” olarak ifade etmiştir (Afet, 1930, 415; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, <http://www.kultur.gov.tr/TR,25405/devlet-idaresi.html>, 20 Temmuz 2014’te erişildi.)

Politik hesap verebilirlik anlayışının iki yönü vardır. Bunlardan ilki: politik kesim ile vatandaşlar arasındaki hesap verebilirliğin geleneksel demokratik mekanizmasıdır. Toplum politikacıların karar alırken hangi bilgiyi temel aldıkları konusunda açık olmalarını ister, bununla birlikte yapmayı planladıkları kararlara nasıl vardıklarını da bilmek ister. Diğer politik hesap verebilirlik anlayışında ise, bir politik kişi kendisinden daha üstün bir politik kesimin kendi davranışları için hesap vermesini bekler. Bu durum ‘yönetimsel’ güçler ayrılığı ve daha bilinçli birleşmelerin olduğu kurumsal durumlarda görülebilir (Quirk, 1997).

Geleneksel anlamda politik hesap verebilirlik bakanların görevli oldukları bakanlıkta yapılan işlerden dolayı parlamentolara hesap vermesi anlamında kullanılmakta iken, bakanlıkların örgütsel yapılarının giderek büyümeleri ve yürüttükleri işlerinin daha kapsamlı ve karmaşık hale gelmesi ile bir bakanın kendi bakanlığında yapılan her bir işten sorumlu olması da gerçekçi bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Ferlie, Evvan, Ashburner, Fitzgerald ve Pettigrevv, 1996; akt. Balcı, 2003). Ateş (2008) yaptığı “Yeni Kamu İşletmeciliği Bağlamında Hesapverebilirlik”

başlıklı çalışmasında politik hesap verebilirliği, siyasi hesap verebilirlik olarak kullanmıştır. Siyasi hesap verebilirlik, demokratik yönetimin en önemli göstergesi olduğundan dolayı, zaman zaman demokratik hesap verebilirlik olarak da ifade edilmektedir (Ateş, 2008).

Hesap verebilirlik ve yöneticiler ile ilgili olarak Atatürk “Yöneticiler, iktidara saltanat sürmek için değil, millete hizmet için getirilmişlerdir. Ulusa karşı olan görevlerini kötüye kullandıkları takdirde, şu ya da bu biçimde ulusal iradenin kendi haklarında vereceği kararla karşılaşır. Ulus tarafından, ulus adına devleti yönetmeye yetkili kılınanlar, gerektiğinde ulusa hesap vermek zorunda olduklarını bilmelidirler” ifadesini kullanmıştır (Mustafa Kemal Atatürk'ten Yöneticilere Öğütler, <http://www.tariharastirmalari.com/atadanogutler.html>, 20 Temmuz 2014'te erişildi).

Türkiye Cumhuriyeti'nde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda (Değişik ikinci fıkra: 24/7/2008-5793/31 md.) “Bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile hukuki ve mali konularda Başbakan ve Türkiye Büyük Millet Meclisine karşı sorumludurlar. Bakanlar; idarelerinin amaçları, hedefleri, stratejileri, varlıkları, yükümlülükleri ve yıllık performans programları konusunda her malî yılın ilk ayı içinde kamuoyunu bilgilendirirler.” denilmektedir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu bakanların hesap verebilirliklerini garanti etmektedir.

2.2.4.2.2. Yasal Hesap Verebilirlik

Kamu örgütleri yürüttükleri faaliyetlerde; performansa ulaşım ve hukuksal uygunluk konularında dış bir makama hesap vermektedir. Bu tür bir hesap verebilirlik ile teknik açıdan yapılan işin yasallığının belirlenmesi ve kullanılan yetkilerin adilliği ve rasyonelliğinin ortaya konulması söz konusudur (Oliver, 1991; akt. Balcı, 2003). Hukuki hesap verebilirlik, yargı organlarının da dahil olduğu, devletin tüm birimlerin karar ve eylemleri için yargı yoluna başvurulabileceğini ifade etmektedir (Samsun, 2003). Doğruluk, rasyonellik ve yasallık gibi hukuksal değerler ışığında mahkemelere karşı yapılmakta olan yasal hesap verebilirlik (Scott; akt. Yıldırım, 2006), yapılacak incelemenin ayrıntılı yasal standartlara dayanmasından dolayı en belirgin hesap

verebilirlik türüdür (Bovens, 2003; akt. Yıldırım, 2006). Yasal hesap verebilirlik, kişilerin hak ve menfaatlerini savunması ve yönetimleri yasalara uygun hareket etmeye zorlaması açısından bakıldığında hukukun üstünlüğünü ve demokratik yönetimin korunmasını sağlamaktadır (Süllü, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal ve demokratik bir devlet anlayışına sahip olmasının yansıması, kamu yönetimini düzenleyen 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda, 3. Bölümde yer alan 8. Maddede; “Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.” şeklinde ve yine aynı kanunun değişik ikinci fıkra: 24/7/2008-5793/31 maddesinde “Bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile hukuki ve mali konularda Başbakana ve Türkiye Büyük Millet Meclisine karşı sorumludurlar.” şeklinde ifade bulmuştur. 8. Maddede sözü geçen “hukuka uygun olarak elde edilmesinden” ve değişik ikinci fıkra: 24/7/2008-5793/31 maddede ile “hukuki ve mali konularda” ifadeleri ile hesap verebilirliğin hukuki yönüne dikkati çekmektedir.

2.2.4.2.3. Profesyonel Hesap Verebilirlik

Profesyonel hesap verebilirlik kamu örgütlerinde çalışan profesyonellerin bireysel standartlar yönüyle ve karar vermeleri yönüyle; uzmanlık, takdir ve özel çalışma alanlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır (Morgan ve Murgatroyd, 1994; Romzek, 2000; Sinclair, 1995; akt. Balcı, 2003). Profesyonel hesap verebilirlikte örgütteki profesyoneller, meslektaşlardan oluşan profesyonel bir grup tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır (Mulgan, 2000; akt. Yıldırım, 2006). Profesyonel hesap verebilirlikte ağırlıklı olarak ilgili meslek grubu tarafından belirlenen standartlar kapsamında yürütülür. Ayrıca profesyonellerin bağlı olduğu yönetsel veya siyasi otoriteye hesap verme zorunluluğu da bulunmaktadır (Mulgan, 2000; akt. Bülbül, 2011).

Romzek ve Dubnick (1987) hesap verebilirliği ‘yönetim beklentilerinin’ kamu görevlileri tarafından karşılanması olarak tanımlarlar ve bu beklentilerin hem içsel hem de dışsal olabileceğinin altını çizerek. Hesap verebilirlik beklentilerinin kaynağı içsel olduğunda bile, bu beklentiler kuruluşa karşı içseldir bireylere karşı değildir. Belirli yetkililerin bakış açısından, bütün hesap verebilirlik kontrolünü başkasından alır ve bu bağlamda dışsaldır (Akt. Mulgan, 2000). Ancak, bağımsız isteğe bağlı davranışlar için profesyonel hesap verebilirlik, herhangi bir dışsal denetim veya uygulama olmaksızın, içselleştirilmiş standartların tamamen kişisel bir şekilde yargılanması anlamında da kullanılmaktadır (Mulgan, 2000). Bu bağlamda, hesap verebilirlik işlerin düzgün bir şekilde yerine getirilmesini içeren ve hatta bazen ‘rol-sorumluluğu’ olarak adlandırılan kişisel sorumluluk algısıyla tanımlanabilir (Hart 1968; Lucas 1993; Harmon ve Mayer 1986; akt. Mulgan, 2000). Bu noktada zorunluluğun tek kaynağı içseldir, profesyonel olarak kabul edilen değerlerdedir ve eğer varsa, yaptırımları içseldir, kişinin kendi profesyonel suçluluk kavramı içindedir (Mulgan, 2000). Bu bağlamda, içselleştirilmiş profesyonel hesap verebilirlik ‘kişisel’ (Sinclair 1995; akt. Mulgan, 2000) veya ‘içe doğru’ (Corbett 1996; akt. Mulgan, 2000) hesap verilebilirliğe doğru kaymaktadır (Mulgan, 2000). Bu tür hesap verilebilirlikte davranışların temeli kişinin profesyonelliğinden değil kendi ahlak anlayışından, dürüstlük ve adalet gibi değerlerinden ileri gelmektedir (Mulgan, 2000). Aslında, Her ikisi de dürüstlük gibi genel değerlere dayandığından kişisel ve profesyonel değerleri birbirinden ayırmak zordur (Corbett 1996; akt. Mulgan, 2000). ‘Profesyonel’ hesap verebilirlik daha çok doğruluk ve iş ile ilgiliyken, ‘kişisel’ hesap verebilirlik daha çok dürüstlük ve kamunun faydası ile ilgilidir (Mulgan, 2000).

2.2.4.3. Yönetmelik Hesap Verebilirlik

Bilgi, eylem ve yanıt olmak üzere üç aşamalı bir döngüden oluşan yönetmelik hesap verebilirlik, sistem içerisinde var olan hiyerarşik yapıda, sistemin herhangi bir basamağında yer alan personelin, ona görev ve yetki verenlere hesap vermesi olarak açıklanmaktadır (Akyüz, 2006; akt. Koçak, 2011). Aktan, Ağcakaya ve Dileyici (2004; akt. Süllü, 2010) yönetmelik hesap verebilirliği yönetimdeki kamu görevlilerinin ve bürokratların üst yönetime hesap verme yükümlülüğü olarak da tanımlanmaktadır. Yönetmelik hesap verebilirlik bürokratik veya hiyerarşik hesap verebilirlik olarak da

adlandırılmakta olup hiyerarşik düzenlemelerden kaynaklanan, yönetsel denetime ve örgütsel direktiflere ilişkin bir hesap verebilirlik çeşidi olarak ta tanımlanmaktadır (Roberts, 2002; akt. Yıldırım, 2006).

İdari hesap verebilirlik, yetki ve sorumluluk sahibi kişilerin, hesap verebilirlik mekanizmaları ile işbirliği içinde bulunmak, bilgiye ulaşılabilmesini ve kamuoyunun politika ve uygulamalardan haberdar edilmesini sağlamak için kişilerin, kendilerini ilgilendiren bir karar hakkında bilgilendirmesi zorunluluğu olarak ifade edilmektedir (Samsun, 2003). Yönetsel hesap verebilirlik dikey ve yatay boyutlarda ele alınabilir. Yönetsel hesap verebilirlik; dikey boyutta, alt yönetim birimleriyle politik veya yönetsel üst birimlere bağlayan bir ilişkiyken; yatay boyutta yöneticiyi ve tüm kamu yönetimini (1) kamu hizmetlerinden yararlanan vatandaşlarla (2) dışsal denetim ve inceleme birimleriyle bağlayan bir ilişkidir (Cendon, 1999; akt. Bülbül, 2011).

2.2.4.4. Mali Hesap Verebilirlik

Mali hesap verebilirlik, kamu kurumları ve görevlilerinin tasarrufunda bulunan mali kaynakları amaçlar doğrultusunda uygun ve verimli bir şekilde kullanılıp kullanılmadıklarının kontrolüdür. Buna göre, hükümetlerin kendilerine emanet edilen kaynakları nasıl harcadıklarını, nasıl kaynak tahsisi yaptıklarını, proje ve programları da kapsayacak şekilde tam, doğru ve zamanında rapor etmeleri gerekmektedir (<http://www.gov.ns.ca/fina/budget98>, t.y.; akt. Ateş, 2008).

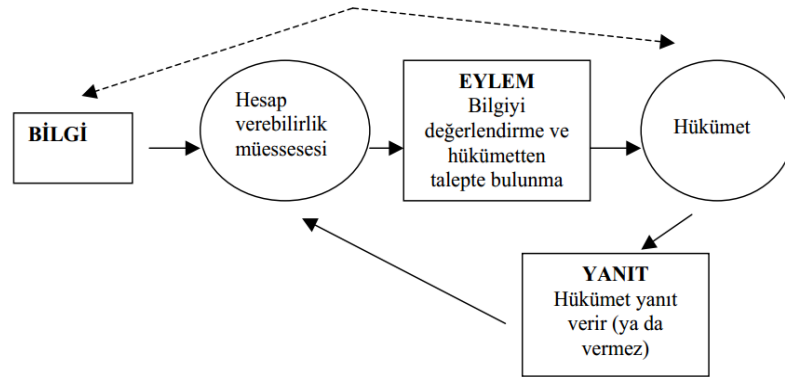
Mali hesap verme sorumluluğu, mali yönetim ve kontrolle ilgili kanunlara, kurallara ve düzenlemelere uygunluğu dikkate alır. Mali hesap verme sorumluluğu basta anayasa hükümleri olmak üzere, mali kanunlar, bütçenin icrası ve izlenmesine ilişkin kurumsal yapıyla ilgili kanunlar, bütçe kanunları, idari usul kanunları ve muhasebe sistemleriyle ilgili düzenlemeler gibi çok geniş bir kanuni çerçeveye ilgilidir (Brinkerhoff, <http://www.usaid.gov>, 2001; akt. Bakkal ve Kasımoğlu, t.y., <http://yalova.edu.tr/>, 20 Temmuz 2014'te erişildi). Malî konularda, yukarıdan aşağıya denetimin artmasının yanında bağımsız hükümetlerin faaliyetlerinin, uluslararası ve ulusal denetim kurumları tarafından dış denetime tabi tutulması da artış gösteren bir durum olmuştur. Bununla birlikte ülkeleri rüşvet, rekabet, hatta bazen de ideolojik

açıdan derecelendirmeye tâbi tutan uluslararası kurumların sayısı da her geçen gün artmaktadır (Heald, 2003; *akt. Ateş, 2008*).

Romzek'e (2000; *akt. Balcı, 2003*) göre bir örgütte hangi hesap verebilirlik türünün uygun olduğu sorusu hesap verebilirliğin uygulanacağı örgütün kurumsal çevresi, yönetsel stratejisi ve görevleriyle ilgilidir. Birbirini destekler nitelikte birkaç hesap verebilirlik türü aynı anda uygulanabilir ya da o kuruma en yakın hesap verebilirlik türü seçilir (Balcı, 2003).

2.2.5. Hesap Verebilirliğin Temel Unsurları

Hesap verebilirliğin özet çalışma yapısı hakkında ön bilgi için incelenmesi gerekli olan hesap verebilirlik döngüsü, bir hesap verebilirlik kurumuyla hükümete bağlı idari bir birim arasındaki ilişkinin içsel mantığını özetlemekte olup döngü üç aşamadan oluşmaktadır (Samsun, 2003). Şekil 2.6 bu durumu göstermektedir.



Şekil 2. 6. Hesap verebilirlik döngüsünün işleyişi (Samsun, 2003, 2).

Hesap verebilirlik döngüsünün 3 aşaması bulunmaktadır. Birinci aşama "Bilgi" aşamasıdır ve hesap verebilirlik kurumunun en temel girdisidir. İkinci aşama "Eylem" aşamasıdır ve hesap verebilirlik kurumu, elde edilen bilgiye dayanarak bir eylemde bulunmalıdır. Üçüncü ve son aşama ise "Yanıt" aşamasıdır ve hesap verebilirlik müessesesinin etkinliği, nihai olarak, yürütmeden bir bilgi talep edildiğinde onlardan uygun ve zamanında bir yanıt alma kabiliyetine bağlıdır (Samsun, 2003):

Yörüker'in (2001) Kanada Alberta Eyaleti Sayıştayı'nın "Hükümet Hesapverme Sorumluluğu (Government Accountability)" başlıklı yazısından çevirisinde, başarılı bir hesap verme sorumluluğunun temel öğelerini şu şekilde belirtilmiştir:

- Ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ve sorumlulukların tespiti,
- Hedeflerin gerçekleştirilmesi için nelere ihtiyaç duyulduğunun planlanması,
- İşin yapılması ve gelişmenin izlenmesi,
- Sonuçların raporlanması,
- Sonuçların bir değerlendirmeye tabi tutulması ve geri bildirim sağlanması.

Stoker (1999) hesap verebilirliğin daha iyi anlaşılabilmesi için hesap verebilirlik boyutlarını açıklamıştır. Bu boyutlar: (Akt. Balcı, 2003):

- Tutulan kayıtların doğru tutulması ve bunların doğrulamasının yapılması,
- Bilgilerin verilmesinin kısıtlı istisnalar dışında zorunlu tutulması,
- sorumlu ya da sorumluların resmen belirlenmesi,
- Sorumluların sorumluluklarını, yaptıklarını ve yapmadıklarının nedenlerini ve gerekçelerini açıklamak zorunda olmaları,
- Hizmet performansına ilişkin olumsuzluklar olduğunda gerekenin yapılması konusunda sorumluluk üstlenilmesi,
- Yapıcı ve olumlu eleştirilerin yanı sıra diğer eleştirilerin de gelebileceğinin baştan kabul edilmesi,
- Başarılar için ödüllendirilmenin, olumsuz durumlarda ise cezalandırılmanın kabul edilmesi,
- Hesap vermenin gerekirse görevi kaybetmeyi de içerdiğinin bilinmesidir.

Üç ampirik çalışma (Sinclair (1995), Taylor ve Rosair (2000) ve Kloot ve Martin (2001)) yönetsel ve kamusal hesap verme sorumluluğu kavramları ile ilgili ölçümler sağlamıştır. Tablo 2.6'da hesap verebilirliğin iki ana boyutu ve bunların öğeleri verilmiştir. İlk olarak, yönetsel hesap verebilirlik, çıktı üretebilmek için kaynak kullanımı verimliliği (girdi) ve belirli program çıktıları başarılabilmek için bu girdilerin etkinliği kapsamında performansı değerlendirmeye odaklıdır (Sinclair 1995; Taylor ve Rosair, 2000; akt. Taylor ve Othman, 2007). İkincisi, kamusal hesap

verebilirlik topluma doğrudan cevap verebilirliği gerektirmektedir (Sinclair 1995; akt. Taylor ve Othman, 2007). Şubeye ait yönetimin topluma ve vergi mükelleflerine karşı daha şeffaf olmasını gerektirir (Taylor ve Othman, 2007).

Tablo 2. 6. Yönetimsel ve kamusal hesap verebilirliğin boyutları ve unsurları (Taylor ve Othman, 2007, 6).

Birincil hesap verebilirlik boyutları	Hesap verebilirliğin unsurları	Tanım
Yönetimsel hesap verebilirlik	Performans (Steward, 1984)	Elde edilen sonuçların ihtiyaç duyulan hedef ve standartlara ulaşmış olup olmadığı (etkileyici ve etkili)
	Program (Robinson, 1971; Steward, 1984)	Program yönetimsel beklentilerini karşılama sorumluluğu
Kamusal hesap verebilirlik	İyi yönetim (Stewart, 1984)	Mükemmel hizmet, çabuk yardım ve topluma hizmetler hakkında bilgi verme üzerindeki vurgu
	Yönetimsel adalet (Johnson, 1974)	Gerçekleştirilemeyen faaliyetler hakkında açıklama yapmak ve kötü yönetimin toplum için adaletsizliğe yol açmadığından emin olmakla ilgilidir

The Manage Mentor (2002), kurumsal yönetişimde hesap verebilirliği sağlayan araçları; iç kontrol sisteminin devam etmesi ve belirli aralıklarla gözden geçirilmesi, iç denetim yoluyla düzenli izlemenin yapılması, belirli aralıklarla, şeffaf ve açık bir mali raporlama ve gözden geçirmenin yapılması ve bağımsız bir denetim komitesi tarafından denetimin yapılması olarak açıklamaktadır (Akt. Samsun, 2003).

Avusturalya Genel Denetçiler Konseyi (The Australian Council of Auditors-General), hesap verilebilirliğin esaslarını şu şekilde tarif etmektedir (<http://www.acag.org.au/epsa.html>, t.y.; Ceritli, 2012):

- Hesap verebilir yönetimlerde katılımcılar doğru belirlenmeli ve rolleri karşılıklı ilişkiler açık ve anlaşılır bir şekilde tarif edilmeli,
- Yönetim altındaki her bir paydaşın hedefi açıkça tanımlanmalı,
- Etkinliğin ve verimliliğin sağlanabilmesi için hesap verebilirlik zincir içerisinde her bir yetki ve kaynak doğru tanımlanmalı,

- Yetki, sorumluluk ve kaynakların dağıtılması için raporlama süreci tarif edilmiş olmalı,
- Her bir paydaş, kendisine sunulan raporu tetkik etme ve doğrulama hakkına sahip olmalı,
- Kendisine yetki, sorumluluk ve kaynak tahsis edilen her bir paydaş, yetki, sorumluluk ve kaynak verilen diğer otoritelerin performansını sorgulama hakkına sahip olmalıdır.

Hayllar'a (2000) göre hesap verebilirlik ilişkisinin etkinliği şunları gerektirmektedir (Akt. Gül, 2008):

- Her bir hesap verebilirlik ilişkisinin fonksiyonları rasyonel bir çerçeveye oturtulmalı ve açıkça anlaşılır olmalıdır,
- Hesap verebilirlik ilişkileri karşılıklı güven ve tarafsızlık anlayışına dayanmalıdır,
- Hesap verenlerle hesap soranlar arasında iyi bir iletişim bulunmalıdır,
- Karar verme ve ilişkilerde iki yönlü bir şeffaflık olmalıdır.

2.2.6. Hesap Verebilirliğin Önemi

Hesap verebilirlik kavramı örgütün demokratik bir işleyiş kazanması açısından önem taşımaktadır. Hesap verebilirlik örgüt yöneticilerinin yönetimi örgüt üyeleri ile paylaşması, örgüt yönetiminin kaynakların kullanımı ile ilgili planlı, açık ve şeffaf olması, örgüt üyelerinin örgüt içi bilgi paylaşması fırsatlarını sunmaktadır. Sakıncı'nın (2011) hesap verebilirliği, kamusal gücün tek elde toplanarak kötüye kullanılmasının önlenmesi, kamusal kaynakların hukuka uygun ve yerinde kullanılmasının güvence altına alınması, yönetimin vatandaşların istek ve beklentilerine uygun şekilde hareket etmesi için gerekli olan temel bir ilke olarak nitelendirmesi hesap verebilirliğin demokratik bir yönetim yapısı için ne kadar önemli bir kavram olduğunu göstermektedir. Balcı'ya (2003) göre hesap verebilirliğin amaçları: kamusal yetkiler kontrol altında tutularak yetkilerin yanlış kullanımının ve suiistimalinin önlenmesi, kamusal kaynakların hukuka ve kamusal değerlere uygun olarak kullanılmasının güvence altına alınması, sürekli öğrenme amacının teşvik edilmesi şeklindedir. Verilen bu amaçlar hesap verebilirliğin önemini bir kez daha teyit etmektedir.

Demokratik bir yönetimin sağlanabilmesi ve demokratik bir örgüt ortamının sağlanabilmesi için hesap verebilirliğin önemi giderek artmaktadır. Hesap verebilirlik demokratik yönetim anlayışının en önemli göstergelerindendir ve hatta olmazsa olmazdır. Demokrasi ilkesinin kağıt üzerinde kalmaması yani işler olabilmesi; otoriteyi ellerinde bulunduranlar yaptıkları ihmâllerinden, aldıkları kararlarından, politikalarından ve harcamalarından ötürü kamuya karşı sorumlu tutulmamaları ile mümkün olabilir (Bovens, 2003; akt. Akyüz, 2006). Ateş (2008) ise hesap verebilirlik kavramının yeni kamu yönetimi ilkelerinin hayata geçirilmesinde altyapı sağlama görevi üslendiğini belirtmektedir.

Bovens (2003) kamusal hesap verebilirliğin yararlarını kamu yönetiminde dürüstlüğü sağlama, yanlış davranışlara karşı güvence olma, kamu yöneticilerinin yetkilerini kötüye kullanmaktan alıkoyma, ve kamuya birçok denetçi kazandırma, çalışanların performanslarını arttırma, kurumsal öğrenmeyi teşvik etme, kamu görevlisinin kendini koruması olarak belirtmektedir. Ayrıca Bovens (2003) hesap verebilirlik kamu yönetiminin meşruiyetinin arttırılması ve muhafaza edilmesini sağlayacağı gibi güvenin artışı ve yönetenle yönetilen arasında bir bağın kurulmasını sağlayacağını belirtmektedir (Bovens, 2003; akt. Akyüz, 2006).

Hesap verebilirlik kamu örgütlerinin; devletin bütün erkleri ile uyum içinde çalışması, kendini tanıması, tanımlaması ve geliştirmesi, beklentilere cevap verebilirliğini artırması, şeffaflaşması, devlet imkânlarını vatandaşlar dahilinde demokrasi gereği açıklanması ve planlanması, vatandaşlardan gelen beklentileri optimum düzeyde gerçekleştirmesine yönelik performansının ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hesap verebilirlik demokratik bir yönetim anlayışının güvencesidir. Hizmet alan bireyleri kamu çalışanlarının yanlış uygulamalarından yine kamuda çalışanlarını yöneticilerin yanlış uygulamalarından korumaktadır.

2.2.7. Hesap Verebilirliğe İlişkin Olumsuzluklar

2.2.7.1. Hesap Verebilirliğin Önündeki Engeller

Hesap verebilirlik kavramının tam olarak bilinmemesi örgüt bireyleri açısından kavramın itici gelmesine neden olabilmektedir. Hesap verebilirlik kavramının örgütün bütü bireylerini kapsamaması kurallarının netliğinin sağlanamaması, tepeden inme çalışmaların hazırlanması ve yürütülmesi gibi nedenlerle de örgüt bireyleri tarafından içtenlikle kabul edilmesine engel teşkil edebilir. Caiden (1989) örgüt içerisinde yönetim yapısı ve anlayışından doğabilen bir takım problemlerin hesap verebilirliğe de engeller oluşturabildiğini belirtmektedir ve bu engelleri şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Balcı, 2003):

- Politikacıların yetersizliklerinden dolayı bürokratları kontrol edememeleri.
- Kamu görevlilerinin yolsuzluklara bulaşmaları sonucu örgütün kaynakları kendi çıkarları için kullanmaları, işlerinde kamuoyunu hesaba katmamaları,
- Anti-demokratik uygulamaların var olması, kamu görevlilerinin vatandaşlara karşı saygı duymamaları ve onların şikayetlerini ve isteklerini yeterince dikkate almamaları,
- Bürokratik yetersizlikler sonucu veya statükonun korunması adına sergilenen yönetim anlayışının verimsiz, sorumsuz, israfa dayalı olması,
- Bürokrasinin kişisel olmayan temele dayanması, örgüt içinde işi yapanın isminin belli olmaması sonucu bazı kamu görevlilerinin yaptıklarını kolaylıkla gizleme olanağını bulması. Kurallara sıkı sıkıya bağlılık nedeniyle vatandaşların işlerinin askıda kalmasıdır.

Rosenbloom'a (1998) göre kamu yönetiminde istenilen düzeyde hesap verebilirliğin sağlanamamasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır ve bu nedenlerin:

- özel uzmanlık bilgisinin artması ve bunun getirisi,
- tam zamanlı çalışma statüsünün avantajları,
- kamu personel sisteminin koruyucu niteliği,
- bürokrasinin yine bürokrasi vasıtasıyla kontrol edilmesi,
- koordinasyon sorunu,

- siyasi yönlendirmenin ve liderliğin yetersizliği,
- kurumların yapı ve fonksiyonlar itibarıyla karmaşıklığı,
- kamu yönetiminin ölçek ve faaliyet alanı olarak büyüklüğü,
- birçok kamu işinin ihale yöntemiyle özel sektöre gördürülmesi olduğunu belirtmektedir (Akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Kurumların yönetim politikalarını çağa uygun hale getirmeleri, çalışma yöntemlerini düzenleyen mevzuatlarını güncel tutmaları ve çalışma verimliliğini, olumlu ve olumsuz yönleri ile mevcut durumu ortaya koyacak bir denetim sistemi kurmaları gerekmektedir. Güncelliğini koruyamamış politikalar ve mevzuatlar dikkate alınarak uygulanan hantal usuller, aşırıya kaçan bir takdir yetkisi ve etkili bir denetim ve gözetim sisteminin oluşturulamaması kurumların etkili bir hesap verebilirliğin oluşturulmasında önemli engeller olarak görülmektedir (Yüksel, 2005a; akt. Bülbül, 2011).

İngilizce literatürde “New Public Management” (NPM) olarak adlandırılan yeni yönetim anlayışında hesap verebilirlik kavramı açısından vatandaş çok önemlidir. Yeni yönetim anlayışı ile birlikte devlet ne sunarsa vatandaş kabul eder yaklaşımı geçerliliğini kaybetmiş; bunu yerine vatandaş, söz sahibi olan, devletin politikalarını biçimlendiren, yönetime katılan, hesap sorabilen aktif bireyler olmasını sağlamıştır (Özcan ve Ağca, 2010; akt. Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Hesap verebilirliğin sağlıklı işleyebilmesi için vatandaşların demokratik hak ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir. Aynı şekilde kamu çalışanlarının da görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve duyarlı davranması gerekmektedir.

Hesap verebilirlik kültürü oluşturmak ve politikacılar ile topluma hizmet edenlere geri bildirim sağlamak için vatandaşların kamu sistemine yönelik yapıcı eleştiriler getirme görevi vardır. Böylelikle cevap verme yeteneklerini ve sorumluluklarını arttırmış olurlar. Orijinal kentsel habercilikle, gazetelere, kamu memurlarına, politikacılara, radyo ve televizyon programlarına mektup yazarak ve bilgi ve tavrı yaymak için bilgisayarlı medya araçlarını kullanarak bunu başarmak mümkündür. Eğitim sisteminin gençlere bu duruma dahil olmayı ve bu metotları daha yaygın şekilde kullanmayı öğretme gücü vardır. Böylelikle, çocuklar büyüyüp yasal

hakları ve görevleri olan birer yetişkin olduklarında toplumsal duyarlılık ses getirecektir. Böylece, diğer sosyal oyuncular gibi vatandaşlar da sosyalleşmeye ortaklığın bir parçası olarak hizmet edecektir (Vigoda, 2002). Hesap verme sorumluluğunun yönetimde etkin ve kullanılabilir hale getirilmesi için önemli şartlardan birisi etkili denetim mekanizmalarının bulunması olup bağımsız bir dış denetim ile iç denetim faaliyeti kurumların hesap verilebilirliğini sağlayacak faktörler arasında yer almaktadır (Sezer, 2012).

2.2.7.2. Hesap Verebilirliğin Olumsuz Olabileceği Yönleri

Hesap verebilirliğin çok önemli yararları olduğu gibi bazı sınırlılıkları ve olumsuz yanlarının da olduğu söylenebilir. Burada göze çarpan temel sorun kurumun otonomisi ile üst yönetimin hesap verebilirlik için yapmış olduğu kontrol arasındaki dengenin kurulması ile ilgilidir (Yüksel, 2013).

Akyüz'e (2006) göre hesap verebilirliğin olumsuz olabileceği yönleri;

- Kamusal hesap verebilirlik bağlamında çok sıkı kontrol, kamu yöneticilerinin girişimci olmalarının önüne geçtiği gibi ve kurumları da, formaliteci ve kural dayatmacı bir şekle sokabilmektedir (Behn, 2001).
- Dürüstlüğün sağlanması amacıyla aşırı kontrol uygulanması, kamu kurumlarının verimliliğini ve etkinliğini zayıf düşürebilmektedir (Behn, 2001).
- Hesap verebilirlik ve saydamlık abartılması, performansı geliştirmek yerine, optimal olmayan ve verimsiz kararların verilmesine sebep olabilmektedir (Behn, 2001).
- Yetersiz ve kısıtlı kaynakların olduğu durumlarda aşırı hesap verebilir olmak, bu kaynakların verimsiz dağıtılmasına neden olabilir (Behn, 2001).
- Hesap verebilirlik ve şeffaflık üzerinde aşırıya gidilmesi, meşruiyetin artmasından çok, beklentilerin aşırı artışına sebep olabilmektedir (Bovens, 2003: EGPA Annual Conference).
- Aşırı şeffaflık ve hesap verebilirlik kötü niyetler için kullanılabilir, skandallar yaratmanın ve hükümetin meşruiyetini azaltmanın bir aracı haline dönüştürebilmektedir (Bovens, 2003: EGPA Annual Conference).

- Sıkı bir hesap verebilirlik stratejisi benimsemek, kişileri sadece maddi kaynaklar ve onun adaletli kullanımı üzerinde odaklanmasına, sonuçları ihmal etmelerine sebep olabileceği gibi kişileri örgütün çalışmasını engelleyecek kadar aşırı derecede tedbirli olmaya itebilmektedir.
- Finans unsurlarının dürüstlük konusunda aşırı soruşturmaya tabi tutulması, hükümetin bu konudaki kabiliyetini ciddi anlamda zayıflatabilmektedir (Behn, 2001).
- Büyük ve karmaşık kurumlar olan kamu kurumlarında "çok aktörlülük sorunu" yaşanabilmekte, siyasetin ve hukukun müdahalesi ve kamuoyu baskısı ile kamu kurumlarında herhangi bir süreç veya sonuçtan kimin gerçekten sorumlu olduğunun belirlenmesi süreci çok karmaşık hale gelebilmektedir.
- Hem formal ve hem de informal hesap verebilirlik sistemleri vasıtasıyla oluşturulan yaptırımlar hakkında düşünmeden, görevlilerin sadece ceza ile korkutulması ve tehdit edilmesi, bireylerin kamu hizmetini düşünmekten bile uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Behn, 2001).
- Aşırı sıkı kontrol ve hesap verebilirlik uygulamaları, kamu kurumlarına nitelikli yönetici çekme hedefine de zarar verebilmektedir (Ateş, 2008).

Bu olumsuzlara ek olarak hesap verebilirliğin kamu kuruluşlarına getirebileceği olumsuz yanları Ateş (2008) şöyle sıralamıştır:

- Aşırı standardizasyon ve aşırı denetim, denetici kuruluşları kural dayatmanın çekiciliğine itebilir.
- Mali şeffaflığın yukarıdan dayatılmasının; yukarıdan aşağıya kontrolün bir şekli olabileceği ve merkezi yönetim dışındaki kurumların karar verme konusunda manevra alanlarını sınırlayabileceği önemsenmesi gereken bir durumdur.
- Mali şeffaflık ile desteklenen mali hesap verebilirlik fikrine aşırı odaklanılmasının güven duygusunu zedeleyip, suçlayıcı yaklaşımları arttırabilmektedir (Heald, 2003; akt. Ateş, 2008).

Christensen'e (2006) göre, modern temsili demokrasilerde hesap verebilirlikle ilgili sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların (Akt. Akyüz, 2006):

1. Yönetmel hesap verebilirlik ile politik sorumluluk arasında var olan kuramsal ve örgütsel bağların sık sık kayboluyor olması,
2. Siyasal sürecin belirli amaçları sık sık genelleştirmek ve nötrleştirmek için gerekli olan yönetmel sorumluluk kriterlerini sağlayamaması,
3. Yöneticilerin politikacılara karşı sorumluluklarını doğrudan davranışlarına yansıtamaması ve
4. Hizmet sağlayıcılarının performansla ilgili sorunlarını çözememesi olduğunu belirtmektedir.

Hesap verebilirliği çeşitli açılardan eleştirenler bulunmaktadır. Hesap verebilirliğe yöneltilen eleştiriler (Yüksel, 2013):

1. Hesap verebilirliğin sınırlarının tam belirgin olmadığı (Fitz 2003; Hirsch, Koppich ve Knapp2001; Poulson 1998; akt. Yüksel, 2013),
2. Hesap verebilirliğin kurumlar üzerinde üst yöneticilerin kontrolünü artırdığı, böylece kurum otonomisi zarar gördüğü ve bu durumun çatışmaları artırdığı (Pigot-Irvine 2000; Hartmark ve Hines 1986; akt. Yüksel, 2013),
3. Hesap verebilirliğin kişileri etik dışı davranışlara teşvik ettiği, hesap verebilirlik amacıyla yapılan performansa dayalı ölçümlerin çalışanlar üzerinde bir baskı nedeni olduğu, bunun sonucunda çalışmaların da veriler üzerinde oynama yaparak suretiyle manipölasyon yapmak durumunda kalmaları (Au 2007; Au ve Apple 2010; Nichols ve Berliner 2007; akt. Yüksel, 2013) şeklindedir.

Oliver (1991) politik hesap verebilirliğin olumlu sonuçlarının yanında; devlet yönetimini merkezileştirme ve politize etme yönleriyle önemli sorunlara neden olabileceğini belirtilmektedir (Akt. Balci, 2003). Hesap verebilirliği türleri dikkate alındığında her türün örgüt bireylerinde hesap verebilirliğin olumsuz olabileceğini düşündüğü yönlerini ortaya koyabilmektedir. Bu olumsuzlukların en alt düzeylere çekilmesi için hesap verebilirlik mekanizmasının kurulması ile ilgili örgütün görüşlerine başvurulmalıdır. Demokratik bir karar ortamında belirlenecek olan hesap verebilirlik yapısı en az sorunla en başarılı etkiyi ortaya koyacağı söylenebilir.

2.2.8. Kamu Kuruluşlarında Hesap Verebilirlik

Kamu kurum ya da kuruluşları işleyişi, yapısı ve büyüklüğü bağlı bulundukları devletlerin rejimleri ve politik hedefleri ile şekillenen örgütlerdir. Genelde çok geniş bir alanı kapsayan, karmaşık ve de kapsamlı örgütler olan kamu kurumlarının yönetimi ve denetlenmesi de bir o kadar karışık ve kapsamlıdır. Örgüte bağlı bireylerin; örgütün amaçlarının gerçekleşmesi amacı ile üzerlerine verilen görev ve sorumlulukları gerçekleştirilme düzeyleri ile bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirmeye yönelik verilen yetki ve gücün kullanımına ilişkin örgütün bağlı olduğu kurallar ve kanunlar çerçevesinde örgüt içi ast ve üstlerle, örgüt dışı kurum ve bireylere açıklamada bulunması olarak belirtilebilen hesap verebilirlik kamu kurum ve kuruluşları içinde büyük önem taşımaktadır. Demokratik yapı içerisinde hükümetler ve parlamento vatandaşların oyları ile belirlenmekte, hükümet ve parlamento aldıkları kararlarla vatandaşa verilecek hizmete yön vermekte ve kamu çalışanları da vatandaşa verilecek hizmeti sunmaktadır. Bu sebeptir ki kamu çalışanlarının yürüttükleri çalışmalarla hem vatandaşa hem de üst hükümet ve parlamento karşı sorumlulukları bulunmakta olup; bu sorumluluklar belirli düzeylerde hesap vermeyi gerektirmektedir. Demokratik toplumlarda egemenliğin vatandaşlara ait olduğunun en temel göstergelerinden birisi, kamu örgütlerine seçim ya da atama yoluyla görevlendirilen çalışanların, doğrudan veya dolaylı olarak vatandaşların karşısında hesap vermelerini zorunlu kılacak mekanizmaların geliştirilmiş olmasıdır (Sancak ve Güleç, 2009; akt. Köse, 2010).

Kamu yönetiminde hesap verebilirliğin amacı; yetki, kaynak ve görev verilen kamu örgütü çalışanlarının, kendilerinden beklenildiği gibi amaçlara uygun hareket edip etmediklerinin değerlendirmesini amaçlamaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Aucoin ve Heintzman (2000) kamu sektöründe hesap verebilirliğin amaçlarını birkaç başlık altında özetlemiştir. Bunlar (Akt. Balcı, 2003):

1. Kamusal yetkilerin yanlış kullanımının ve suiistimalinin kontrol altına alınması,
2. Kamusal kaynakların hukuka ve kamusal değerlere uygun olarak kullanımının güvence altına alınması,
3. Yönetişim ve kamu işletmeciliği alanında sıkça vurgulanan sürekli öğrenme amacının desteklenmesi şeklindedir.

Hepsi birden değerlendirildiğinde hesap verebilirliğin amacı; bürokrasinin vatandaşlara karşı daha fazla hesap verebilir olması yoluyla demokrasinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır (Weber, 1999; akt. Balcı, 2003). Hizmet alan vatandaş ile hizmet veren kamu kurumu çalışanları arasındaki uyumu ve işleyişi arttırmaktadır. Kamu örgütlerinin hedeflerinin vatandaşın beklentilerinden hareketle hazırlanması, geliştirilmesi ve kaynakların kullanımında oluşabilecek hataların ve açıkların en aza indirilmesine katkı sağlamaktadır. Devletlerin modernleşmesi ile doğru orantılı olarak kamuyu etkileyen eylemleri giderek artmakta ve karmaşık hale gelmekte olup; devlet erki tarafından verilen yetkileri kamu görevlilerinin suiistimal etmeleri durumunda pek çok kişi olumsuz etkileneceğinden dolayı, toplumsal hayatta kamu kurumlarının dolaylı veya doğrudan halka hesap vermesi daha da önem kazanmaktadır (Ateş, 2008).

Thompson ve Smithburg hesap verebilirlik ilgili olarak formal ve informal hesap verebilirlik şeklinde bir ayrım yapmaktadır. Formal hesap verebilirlik mekanizmaları mahkemelerin, parlamentonun, yürütmenin ve hiyerarşik yapıların kontrolüne dayanırken; informal hesap verebilirlik mekanizmaları toplumun değerlerinden ortaya çıkar. Toplumun değerlerini, sosyal ve politik felsefesi, bürokratik felsefesi, kültürü ile büro yönetici ve icracılarının profesyonel normları ve davranış kodlarını içeren etik kuralları oluşturur (Roberts, 2002; akt. Akyüz, 2006). Toplumsal değerler kamu örgütü üyelerinin, kamu örgütü üyeleri de kamu örgütünün hesap verebilirlik konusunda samimiyetini ve başarısını etkileyebilmektedir.

Kamu yönetim anlayışında baskıcı ve otokrat bir yapı örgütün potansiyeli dikkate alındığında minimal düzeyde başarısına neden olabildiği gibi formal işletilmeye çalışılan örgüt yapısını olumsuz yönde etkileyen informal örgüt yapılarına ayrıştırabilir. Hesap verme kültürünün yerleşebilmesi için siyasi ve bürokratik olarak liderlik konumuna gelen yöneticilerin kendilerini hükümdar gibi görme anlayışını terk etmeleri gerektiği bir gerçektir. Yöneticiler kamu kaynaklarının her kuruluşunun etkili kullanılmasına özen gösterildiği konusunda hesap verme anlayışı hakim olmalıdır. İnsan kaynaklarını politikalarının uygulanmasında siyasi sadakate değil; bilgi, yetkinlik ve performansa dayalı liyakate öncelik verilmesi gerekmektedir (Toksöz, 2008). Daha demokratik ve daha başarılı bir yönetim ve örgüt yapısı için hesap verebilirlik olmazsa olmazlar içindedir. Balcı (2005b) hesap verebilirliğin arttırılmasına yol açabilecek

durumlar olarak bilgi-iletişim teknolojilerinin sağladığı avantajlar ve fırsatlar, performans ölçümüne yönelik yeni yöntemler, vatandaşların kamu hizmetlerine yönelik bilgi edinme kolaylığı, etikle ilgili kaygıların ön plana çıkarılması ve yolsuzlukların önlenmesine yönelik hassasiyetlerin artması olarak belirtmektedir (Balcı, 2005b). İşini doğru yapmaya çalışan, görev ve sorumluluklarını bilen, adaletsizliklerden korkan, demokratik bir örgüt ortamını benimseyen bir örgüt çalışanının hesap verebilirlik kavramından korkmasını gerektiren bir durum yoktur.

Hesap verebilirlikle ilgili kamu görevlilerinin dışsal kontrol yöntemlerine yapılan vurgular ve bu amaçla oluşturulan yöntem ve mekanizmalar sınırlı bir etki yapabilmektedir. Dışsal kontrol örgüt yapısını ile işleyişinin kavranmasında ve bu işleyişi etkileyen faktörleri dikkate alınması konusunda örgüt yapısı içinde yer alan mekanizmalar kadar yeterli olmayabilmektedir. Dışsal kontrol ve denetimlerin çok artırılması çalışanlar tarafından baskı unsuru olarak görülebilmekte; çalışanların moral ve motivasyonu ile çalışma ortamındaki güveni kültürünü olumsuz etkileyebilmektedir. Kamu yararı düşünüldüğünde; dış kontrol ve denetimin bir maliyetinin olması da olumsuz bir durum olarak göze çarpar. Bu nedenlerden dolayı kamu çalışanlarının içsel denetimi olarak etik değerlerin geliştirilmesi ile birlikte kurumlarda güvene dayalı bir yönetim kültürünün ve profesyonellik anlayışının geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Tabi dışsal kontrolün olmaması da kurumun hesap verebilirliğinin eksik olmasına neden olabilmektedir. Dış kontrol ve iç kontrol birbirlerini tamamlayıcı niteliktedirler. Dışsal kontrol çok iyi bir şekilde planlanmalı, örgütün işleyişine zarar vermeyen örgüte katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Kamuda hesap verme sorumluluğu ile birlikte etik, bilgi edinme hakkı, saydamlık, katılımcılık, etkinlik, kalite, sonuç odaklılık, esnek yapılanma ve düzenlemelerin basitleştirilmesi gibi birçok ilke ve uygulama dikkate alınarak, denetimin gözden geçirilmesi, tasarlanmasını ve bu alanlarda işlevler üstlenmesini gerektirmekte olup, bu alanlardaki başarının temel itici gücü olmalıdır (Köse, 2010). Aktan ve Çoban (2006) kötü yönetimi; temsil, katılım ve denetim ilişkilerini iyi düzenlememiş, saydamlık ve hesap verme sorumluluğuna işlerlik kazandırmamış, hukukun üstünlüğüne dayalı olmayan, kalite, etik ve liyakat ilkelerinden uzak bir kamu yönetimi olarak açıklamaktadır.

Kamu kurumlarının ya da kuruluşlarının yönetilmesinde ve denetlenmesinde tepe noktada devleti yöneten hükümet bulunmaktadır. Demokratik bir yönetim anlayışında meclis; toplum ve hükümet arasında filtre işlevi gören bir kurum olup; devlet kurum ve kişilerinin hesap verebilir kılınmasında, zamanın değiştirdiği koşulların özellikle de devlet erkinin ve yönetimlerin çok karmaşık hale getirdiği düşünüldüğünde; bu işlevi tek başına etkin bir şekilde yerine getirmesi neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla, tam da bu noktada sivil toplum kuruluşları ve medya gibi devlet dışı unsurların devreye girdiği görülmektedir (Ateş, 2008). Kamu kurumlarının hesap verebilirliği konusunda iyi bir planlamanın yapılması ve planlama yapılırken de karar alma süreçlerinde kamu işleyişinde söz sahibi olanlarla birlikte kamu çalışanlarının ve vatandaşlar gibi diğer paydaşların da yer alması hesap verebilirliğin daha olumlu bir şekilde ve daha başarılı yürütülmesine katkı sağlayabilir.

2.2.8.1. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik

Kamu kurumları üzerine çalışmaların ve kamu kurumlarından beklentilerin giderek zaman içinde artması kamu yönetiminin ve işleyişine yönelik anlayışları da etkilemektedir. Vatandaşların kamu hizmetlerinden hoşnutsuzluğunun artması, kamu harcamalarında yapılan varan kısıtlamalar, klasik bürokratik örgütlenmenin yerine önerilen yeni ve esnek örgütsel yapılara olan talepler, globalleşme, özelleştirme, devletin küçültülmesi ve iletişim alanındaki yenilikler kamu sektöründeki değişimlerin öncülleri olmuş; 80'li yıllarda başlayan Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management, NPM) olarak adlandırılan akım ortaya çıkmıştır (Hood, 1991; akt. Balcı, 2003). Kamu kurumlarının daha dinamik hale gelmesi ve değişime ayak uydurması için geleneksel yönetim anlayışlarına yeni bakış açıları, yeni düzenlemeler getirilmesi gereklidir. Yeni kamu yönetimi anlayışı geleneksel yönetim anlayışın çok özel sektörde benimsenen yönetim tekniklerinin ve anlayışlarının uygulandığı, etkinlik ve verimlilik, performans denetimi, hesap verebilirlik, vatandaş katılımı gibi boyutlara odaklanmaktadır (Kurt ve Yaşar Uğurlu, 2007).

Kamu yöneticilerinin çağın gerekleri ile artan ve karmaşıklaşan iş yükü ile birlikte; yürüttüğü görevler, kullandığı yetki ve kaynaklar onların daha çok hesap verebilir olmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü kamu yöneticilerinin devlet yönetiminde

rolü artmakla birlikte mevcut hesap verebilirlik biçimleri yetersiz kalmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Devletlerin aralarında yaptıkları anlaşmalar ve düzenlemeler kamu kurumlarını da bağlamaktadır. Günümüzde globalleşen ve giderek küçülen dünyamızda yönetsel kişi ve kurumların hesap verme sorumlulukları ulusal çerçeveye sınırlı kalmayıp, uluslararası kamuoyuna karşı da sorumlu davranmak zorunda kalmaktadırlar (Köse, 2010). Kamu sektörü reformlarını ele alan OECD raporunda; OECD'ye üye devletlerde gerçekleşmekte olan reformların bazıları şu şekilde özetlenmektedir (OECD, 1995; akt. Balcı, 2003):

- Yetkilerin alt birimlere devredilmesi ve esnekliğin sağlanması;
- performansın, hesap verebilirliğin ve kontrolün artırılması;
- rekabet ve tercihin geliştirilmesi;
- insan kaynakları yönetiminin ilerletilmesi;
- yanıt verici (responsive) kamu hizmeti anlayışının ortaya konması;
- enformasyon teknolojisinin kullanımının yaygınlaştırılması ve
- merkezin yönetim fonksiyonunun kullanımının kolaylaştırılması yollarına başvurulması.

Yeni kamu yönetimi anlayışı kamu görevlileri ile vatandaşlar arasında direkt bir ilişkinin kurulmasına dayanmaktadır (Balcı, 2003). Hizmet alan vatandaş ile hizmeti veren kamu kurumu arasında direk olarak iletişim, etkileşim ve paylaşım olanağı sağlamaktadır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımının yerleşmesini istediği hesap verebilirlik şekli; süreç ve girdi esasına dayanan geleneksel hesap verebilirlik olmayıp; vatandaş, değer ve sonuç esasına dayalı hesap verebilirliktir (Ateş, 2008). Özellikle hesap verebilirlikte örgütsel kontrol yöntemleri olarak saydamlık, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, toplumun yönetime katılması ve yönetimi denetlemesine yönelik olanaklar, kamu kurumlarının toplumsal sorumluluklarını arttırmıştır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Kamu kurumlarından beklentiler ile kamu kurumlarının beklentileri karşılama düzeyi arasındaki farkı mümkün olan en alt oranlara indirmek için hesap verebilirlik vaz geçilemez bir kavramdır.

2.2.8.2. Türk Kamu Yönetimi ve Hesap Verebilirlik

Türk Kamu Yönetiminde hesap verebilirlik kavramına denetim ile ilgili mevzuatta rastlamak mümkün olup çeşitli yasalarla desteklenmiştir. Akyel (2011), Türk kamu yönetimi ve denetimi sisteminin üç temel yasa ile şekillendiğini belirtmiştir. Bu yasalar;

- 2004 yılı sonrası değişiklikleri ile birlikte Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,
- 2003 tarihli 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu,
- 2009 tarihli 6085 sayılı Sayıştay Kanunudur.

Görüldüğü gibi Türk kamu yönetiminde hesap verebilirlik ile ilişkili çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve hesap verebilirliği kamu yönetiminde kullanabilmesi adına çeşitli kanunlarda bu konuya yer verilmiştir. 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'yla mevcut sistemin daha etkin hale getirilmesi ve iyileştirilmesi, uluslararası standartlara ve Avrupa Birliği normlarına uygun bir kamu mali yönetimi ve kontrol sistemi oluşturulması hedeflenmiştir (Neziroğlu, 2012). Erüz (2011) 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun getirdiklerini; Hesap verebilirlik, Mali saydamlık, Mali disiplin, Kamu mali yönetiminin yeniden yapılanması, iç kontrol- iç denetim ve dış denetim, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, bütçeleme anlayışı ve sürecinin değişmesi, yeni bütçe tanımları ve kapsam, makro ekonomik çerçeve, ödenek teklif tavanları, çok yıllık bütçeleme, performans esaslı bütçeleme, harcama sürecinin değişmesi, orta vadeli bütçeleme ve mali disiplin olarak açıklamaktadır. Bu kanunla Türk kamu yönetimi için yeni kamu yönetimi anlayışına yönelik adımlar atılmış olup hesap verebilirliğe yönelik çalışmalarına zemin hazırlanmıştır denebilir.

5018 sayılı Kanunun 7. maddesinde mali saydamlık ve 8. maddesinde hesap verme sorumluluğu ilkeleri düzenlenmiş ve kanunun amacının açıklandığı 1. maddesi başta olmak üzere pek çok farklı maddede bu ilkelere atıf yapılmıştır. Bunun yanında, stratejik planlar, performans programları, faaliyet raporları, mali durum ve beklentiler raporları ve mali istatistikler mali saydamlık ve hesap verebilirlik ilkelerinin en somut araçları olarak ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2011). Türkiye Cumhuriyeti'nde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 1. Maddesinde kanunun amacı, “kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu

kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm malî işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve malî kontrolü düzenlemektir.” şeklinde açıklanmaktadır. Bu kanun görüldüğü gibi hedefler doğrultusunda kaynakların etkin kullanımı ve hesap verebilirliğin ve mali saydamlığın sağlanmasını amaçlamaktadır. Türkiye’de hesap vermeyi, 8’inci maddesinde ise: “Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumlular ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.” şeklindedir. Bu madde ile kaynakların elde edilmesi ve etkili kullanılmasında görevli ve yetkili olanların sorumlulukları ve hesap verme gerekliliğine değinilmektedir.

T.C. Resmi Gazete’de (2003) yayınlanan 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu’nun amacı “Bu Kanunun amacı; demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.” şeklinde 1. Maddesinde belirtilmektedir. 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu’nun 2. Maddesinde “Bu Kanun; kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının faaliyetlerinde uygulanır.” denilmektedir. kamu kurumlarının şeffaflaşması açısından da bu kanun bağlayıcı olmaktadır.

T.C. Resmi Gazete’de (2004) yayınlanan 5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunu’nun (2004) amacı “Bu Kanunun amacı, kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesidir.” şeklinde 1. Maddesinde belirtilmektedir. Yine 1. Maddesinde;

“Bu Kanun, genel bütçeye dahil daireler, katma bütçeli idareler, kamu iktisadi teşebbüsleri, döner sermayeli kuruluşlar, mahalli idareler ve bunların birlikleri, kamu tüzel kişiliğini haiz olarak kurul, üst kurul, kurum, enstitü, teşebbüs, teşekkül, fon ve sair adlarla kurulmuş olan bütün kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan; yönetim ve denetim kurulu ile kurul, üst kurul başkan ve üyeleri dahil tüm personeli kapsar. Cumhurbaşkanı, Türkiye Büyük Millet Meclisi üyeleri, Bakanlar Kurulu üyeleri, Türk Silahlı Kuvvetleri ve yargı mensupları ve üniversiteler hakkında bu Kanun hükümleri uygulanmaz.” denilmektedir.

MEB’in saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri açısından da bu kanun bağlayıcı olmaktadır.

T.C. Resmi Gazete’de (2005) yayınlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’in 5. Maddesinde “Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindenliği ve beyana güveni esas alırlar.” şeklinde belirtilmektedir. Yine bu yönetmeliğin 20. Maddesinde yöneticilerin hesap verme sorumluluğunu;

“Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi sırasında sorumlulukları ve yükümlülükleri konusunda hesap verebilir ve kamusal değerlendirme ve denetime her zaman açık ve hazır olurlar. Yönetici kamu görevlileri, kurumlarının amaç ve politikalarına uygun olmayan işlem veya eylemleri engellemek için görev ve yetkilerinin gerektirdiği önlemleri zamanında alırlar. Yönetici kamu görevlileri, yetkisi içindeki personelin yolsuzluk yapmasını önlemek için gerekli tedbirleri alırlar. Bu tedbirler; yasal ve idari düzenlemeleri uygulamayı, eğitim ve bilgilendirme konusunda uygun çalışmalar yapmayı, personelinin karşı karşıya kaldığı mali ve diğer zorluklar konusunda dikkatli davranmayı ve kişisel davranışlarıyla personeline örnek olmayı kapsar. Yönetici kamu görevlileri, personeline etik davranış ilkeleri konusunda uygun eğitimi sağlamak, bu ilkelere uyulup uyulmadığını gözetlemek, geliriyle bağdaşmayan yaşantısını izlemek ve etik davranış konusunda rehberlik etmekle yükümlüdür.” şeklinde belirtmektedir.

Kanun doğrultusunda Türkiye’deki kamu kurumları açısından saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri açısından da bu kanun bağlayıcı olduğu belirtilebilir.

T.C. Resmi Gazete’de (2005) yayınlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik’in 19. Maddesinde bilgi verme, saydamlık ve katılımcılık hakkında;

“Kamu görevlileri, halkın bilgi edinme hakkını kullanmasına yardımcı olurlar. Gerçek ve tüzel kişilerin talep etmesi halinde istenen bilgi veya belgeleri, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununda belirlenen istisnalar dışında, usulüne uygun olarak verirler. Üst yöneticiler, ilgili kanunların izin verdiği çerçevede, kurumlarının ihale süreçlerini, faaliyet ve denetim raporlarını uygun araçlarla kamuoyunun bilgisine sunarlar. Kamu görevlileri, kamu hizmetleri ile ilgili temel kararların hazırlanması, olgunlaştırılması, alınması ve bu kararların uygulanması aşamalarından birine, bir kaçına veya tamamına, aksine yasal bir hüküm olmadıkça, o karardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecek olanların katkıda bulunmasını sağlamaya dikkat ederler.” şeklinde belirtilerek 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’na atıfta bulunulmuştur.

Türk kamu yönetiminde bilgi edinme hakkı, kamu denetçiliği, e-devletin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, yönetimin bilgi talebi olmaksızın kamuoyunu bilgilendirmesine yönelik aktif açıklık ile ilgili sınırlı düzenlemelerle yönetimde sorun olan dışa kapalılık ve gizlilik aşılmaya çalışılmaktadır fakat dışa kapalılık ve gizliliği sürdürmeye yönelik yönetsel kültür devam etmektedir (Kırışık, 2013, 287). Türkiye’de siyasetin nüfuz alanını daraltmak, özelleştirilen bazı sektörlerin düzenlenmesini ve denetlenmesini sağlamak amacı ile Sermaye Piyasası Kurulu (SPK), Rekabet Kurumu (RK), Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu (BDDK), Enerji Piyasası Düzenleme Kurulu (EPDK), Telekomünikasyon Kurumu (TK) ve Kamu İktisadi Kuruluşları (KİK) gibi bağımsız düzenleme ve denetim kurulları kurulmuştur. Ayrıca 2004 yılında Kamu Görevlileri Etik Kurulu (KGEK) kurulmuş; kamu görevlilerinin uyması gereken etik davranış ilkeleri olan saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi ilkeleri belirlemek ve izlemek görevini

üstlenmiştir. Ayrıca Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2005) 13 Nisan 2005'te Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (TÜSİAD, 2009).

Devlet sisteminde reforma gidilmesi ve vatandaş-devlet ilişkilerinin restore edilmesi için sivil toplum örgütlerinin güçlendirilmesi ve kamu yönetiminde hesap verebilir ve şeffaf bir yönetim anlayışının ortaya konması gerekmektedir. 2002 yılında Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TUSİAD) tarafından yapılan bir araştırma, vatandaşların devlet yönetiminden beklentileri içinde hesap verme ve bilgilendirme konuları yer aldığı görülmektedir (TÜSİAD, 2002; akt. Balcı, 2003). 2003 yılından itibaren de Devletin kamu kurum ya da kuruluşlarına yönelik bir takım çalışmalar yürütmüş ve kanuni çerçevesine yönelik olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri olan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu bağlamında kamu kurumlarına stratejik plan hazırlama zorunluluğu getirerek stratejik planlamaya dayalı performans esaslı bütçeleme sistemine geçişi hedefine almaktadır (Köse, 2010). Yıldırım (2011) Türkiye'de planlı hizmet sunumu, politika oluşturma, politikalara uygun amaç ve hedefler belirleme, uygulamayı izleme ve değerlendirme ve hesap verebilirliği sağlama amacıyla stratejik planlamanın Türk Kamu Yönetiminde temel bir araç olarak benimsendiğini belirtmektedir. Kamu kurumlarının daha disiplinli ve planlı işlemesine yönelik olarak alınan stratejik plan hazırlama zorunluluğu kamu kurumları için şuan neredeyiz ve nerede olmak istiyoruz sorularının cevaplarını ortaya koymakta ve bu sebeple de hesap verebilirliğin gerekliliği artmaktadır.

Türkiye'de bağımsız idari otoriteler olarak da bilinen özerk kurum ve kurullar bulunmakta ve sayıları giderek artmakta olup; bu tür özerk kurumların artması, bu kurumların denetim ve hesap verebilirliğini sağlayabilecek yegane otorite olarak parlamentoya görev yüklemektedir (TÜSİAD, 2002; akt. Ateş, 2008). Yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında 23. Yasama Döneminde TBMM Başkanlığı İdari Teşkilatı bünyesinde bir “Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi Sempozyumu” düzenlenerek konu detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Neziroğlu, 2012).

Çeşitli kanunlar, yönetmelikler ve uygulamalarla kamu yönetimine giren hesap verebilirlik çalışmalarının sağlıklı yürütülebilmesi için kamu örgütlerinin bütün bireyleri ile hesap verebilirlik fikrini benimsemeleri gerekmektedir. Hesap verebilirlik çalışmalarının yukarıdan bastırılarak dayatmayla uygulamaya konması amacına ulaşmayan şekilci bir uygulama ile yanıt bulmasına neden olabileceği unutulmamalıdır. Hesap verebilirliğin olumlu ya da olumsuz bütün yönleri ile kamu örgütlerine eğitimler yoluyla anlatılması ve hesap verebilirliğinin uygulama şeklinin bütün paydaşların fikirlerine başvurarak katılımlarının sağlanması ve hesap verebilirliğin tasarlanması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.8.3. Ulusal ve Uluslararası Anlaşmalar İle Hesap Verebilirlik

Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası anlaşmalar, uzlaşmalar ve bağlı bulunduğu örgütler bulunmakta olup, bu durumdan dolayı yerine getirmesi gereken bazı sorumluluklar ve görevler bulunmaktadır. Avrupa Birliği'ne uyum süreci, OECD ve IMF gibi bir takım uluslararası kuruluşların baskıları Türk Kamu Yönetiminde de daha fazla hesap verebilir ve şeffaf bir yönetim anlayışına geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak yönetim anlayışından beklenen değişim için yapılacak birkaç yasa değişikliği yeterli gelmesi mümkün görülmeyp; değişim için belli bir zaman diliminin geçirilmesi gerekebilir. Bütün zorlukları aşmada; vatandaşların olumlu beklentilerinin, sivil toplum örgütlerinin baskılarının ve uluslararası konjonktürün katkısının değişim sürecini kolaylaştıracağı öngörülebilir (Balcı, 2003).

Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik sürecine yönelik ilerleme raporlarında hesap verebilirlik konusuna yer verilmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu'nda temel kamu hizmetlerinin kalitesini, şeffaflığını ve hesap verebilirliğini arttırmak amacıyla, söz konusu hizmetlerin internet üzerinden sağlanması (e-devlet) konusunda çalışmaların devam etmekte olduğu belirtilmektedir (Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu, 2010). Avrupa Birliği Komisyonu Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu'nda hesap verebilirlik ve şeffaflık konusunda Türkiye Cumhuriyeti'nin durumu hakkında bilgiler verilmiştir. Hesap verebilirlik konusunda; farkındalığın ve şeffaflığın artırılması için ilgili raporlar

halka açık ve kolay ulaşılabilir olması ve “ulusal güvenlik” gerekçesiyle açıklanmayanlar asgari düzeyde tutulması gerektiği belirtilmiştir. Şeffaflık ve hesap verebilirliği artırılması için, temel kamu hizmetlerinin internet üzerinden (e-devlet) sunulması çalışmalarının devam ettiği belirtilmiştir. Sayıştay’ın kamu yönetiminde hesap verebilirliği sağlaması amacıyla, revize edilen Sayıştay Kanununun uygulanmasına yönelik kapasitenin geliştirilmesi ve devletin denetiminin kapsamlı uygulanmasına yönelik daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun uygulanması yönünde çabalara ihtiyaç olduğuna değinilmiş; Kamu Mali Yönetimi Kanunu kabul edildiği halde özellikle hesap verebilirliğin, etkinliğin ve bütçe sürecinin şeffaflığının artırılmasına yönelik eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Kamu hizmetlerinde ve bütçeleme sürecinde etkinliğin, şeffaflığın ve kalitenin artırılmasına yönelik Sayıştay Kanunu ile Devlet Desteklerinin İzlenmesi ve Denetlenmesi Hakkında Kanunun yasalaşması gibi yeni adımların da atıldığı belirtilmektedir (Avrupa Birliği Komisyonu Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu, 2011). Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2012 Yılı İlerleme Raporu’nda Kamu Denetçiliği Kurumu’nun kurulması, vatandaşların haklarının güvence altına alınmasında ve kamu yönetiminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında önemli bir adım olacağı belirtilmektedir(Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2012 Yılı İlerleme Raporu, 2012). Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu’nda bütün kamu kurumlarında şeffaflığın ve hesap verebilirliğin artırılması için çaba gösterilmesi gerektiği ve kapsamlı bir kamu hizmeti reformuna duyulan ihtiyaç devam ettiği belirtilmektedir(Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu, 2013). Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2014 Yılı İlerleme Raporu’nda idari işlemlerin basitleştirilmesi ve temel kamu hizmetlerinin çevrimiçi sağlanması (e-devlet) bakımından iyileştirilmeleri olduğu, ancak hesap verebilirlik konusunda ilerleme kaydedilmediği belirtilmektedir(Avrupa Birliği Komisyon Çalışma Dokümanı Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu, 2014). Hesap verebilirlik kavramı çok kapsamlı bir kavram olup geleneksel kamu yönetimi anlayışında var olan denetleme sistemlerinin içine hesap verebilirliği katmak için uzun zaman dilimlerini kapsayan çalışmaların yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Türk kamu yönetimi için hesap verebilirlik çalışmaları kanunlar ve yönetmeliklerde yapılan değişmelerle başlayıp, bilgi iletişim

teknolojilerinden yararlanılarak e-devlet uygulamalarının geliştirilmesi ile devam etmektedir. Bu süreç içinde ulusal ya da uluslararası anlaşmalar ile yapılması gerekenleri kapsayan çalışmalar da yürütölmeye devam etmektedir.

2.2.8.4. E-Devlet Uygulamamaları ve Hesap Verebilirlik

Çağın gereğı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler; vatandaşların iletişim, etkileşim ve yaşam tarzlarını değıştirmiştir. Teknolojideki bu gelişmeler daha çok işi daha kısa sürede yapma, iş yoğunluğunun artması ve zamanın yetersizliğı gibi durumları ortaya koyduğı söylenebilir. Teknolojideki bu gelişmeler kamu kurumlarının çalışmalarına da girmiştir fakat yeterli gelmemektedir. Her ortaya konan yeni gelişme yeni taleplerin de oluşmasına neden olmaktadır. Vatandaşların devletten beklentileri ve bu beklentileri talep ediş yöntemleri bu gelişmelerle birlikte değışim göstermektedir. Türk Kamu Yönetimi de Dünyaya uyum sağlamanın gereğı olarak e-devlet sistemlerine yönelik çalışmalara yönelmiştir. Kamu hizmetlerinde; e-devlet uygulamaları ile kamu sektörüne yönelik bilgi, yasa ve yönetmeliklere erişimin sağlanması, maliyetleri azaltma, hızlı ve kaliteli hizmet sunulması, idarede daha açık-şeffaf olunması, yolsuzluğun azaltılmasında etkinliğin sağlanması gibi avantajlar elde edilmektedir (Çiçek, Çiçek ve Çiçek, 2007).

Uçkan (2002; akt. Ceritli, 2012), VIII. Türkiye’de İnternet Konferansı’nda “E-Devlet, E-Demokrasi ve E-Yönetişim Modeli: Bir İlkesel Öncelik Olarak Bilgiye Erişim Özgürlüğü” başlıklı sunumunda, geleneksel devlet uygulamaları ile e-devlet uygulamaları arasındaki farkları Tablo 2.7’de aktarmıştır.

Tablo 2. 7. Geleneksel devlet ile e-devlet karşılaştırması (Forum on Strategic Management (OECD), Tax Administration Aspects of Electronic Commerce: Responding to the Challenges and Opportunities; akt. Ceritli, 2012, 39).

Geleneksel Devlet	E-Devlet
Pasif Yurttaş	Aktif Müşteri-Yurttaş
Kâğıt-temelli İletişim	Elektronik İletişim
Dikey/Hiyerarşik Yapılanma	Yatay/Koordineli Ağ Yapılanması
Yönetimin Veri Yükleme	Yurttaşın Veri Yükleme
Eleman Yanıtı	Otomatik Sesli Posta, Çağrı Merkezi vb.
Eleman Yardımı	Kendi kendine Yardım/ Uzman Yardımı
Eleman-temelli Denetim Mekanizması	Otomatik Veri Güncellemesiyle Denetim
Nakit Akışı / Çek	Elektronik Fon Transferi (EFT)
Tektip Hizmet	Kişiselleştirilmiş/Farklılaştırılmış Hizmet
Bölümlenmiş / Kesintili Hizmet	Bütünsel / Sürekli / Tek-duraklı Hizmet
Yüksek İşlem Maliyetleri	Düşük İşlem Maliyetleri
Verimsiz Büyüme	Verimlilik Yönetimi
Tek Yönlü İletişim	Etkileşim
Uyruk İlişkisi	Katılım İlişkisi
Kapalı Devlet	Açık Devlet

E-devlet uygulamaları kamu kurumlarını daha dinamik bir yapıya kavuşturmaktadır. Kamu kurumları ile hizmeti alan vatandaş arasındaki ilişkiyi sınırlayan zaman, bürokrasi ve tekyönlü iletişimin etkisinin azalmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca Bilgi Edinme Kanunu çerçevesinde vatandaşların bilgi almalarına yönelik elektronik başvuru ortamlarını oluşturulmaktadır. Balcı (2003b) kamu hizmetlerinin sunulmasında e-devlet uygulamalarına geçilmesinin maliyetleri düşürmesi, hizmetlerde hız ve verimliliği sağlanması, açıklık ve şeffaflığa ulaşılması, hesap verebilirliğin artırılması, bilgilerin saklanması, kullanılması ve ulaşımının kolaylaştırması gibi birçok avantajları olduğu gibi bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili konuları sadece teknik birer yaklaşım olarak ele alıp bunların sosyal, kültürel ve ekonomik boyutları ihmal edilirse istenen sonuçlara ulaşmak bir yana yeni sorun alanları ile karşı karşıya kalılabileceğini belirtmektedir (Akt. Balcı, 2005b).

Balcı ve Kırılmaz (2007) E- devletin boyutlarını Tablo 2.8'de vermektedir. Devlet ile devlet arsında iletişim, koordinasyon ve standardizasyon imkanı sunan e-

devlet uygulamaları; devlet ile vatandaş arasında iletişim, şeffaflık, hesap verebilirlik, etkinlik, verimlilik ve kaliteyi sunmaktadır.

Tablo 2. 8. E-devletin boyutları (Yıldız, 2003, 321; akt. Balcı ve Kırılmaz, 2007, 49).

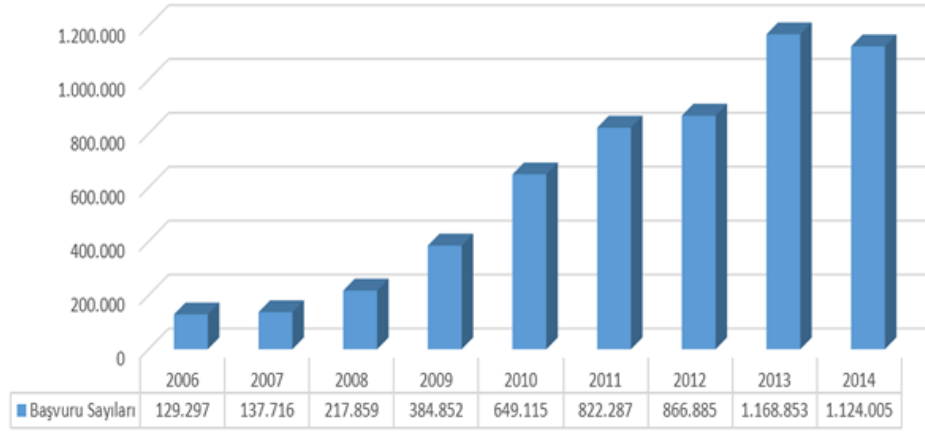
Taraflar	Kavram	Nitelik	İçerik
Devlet ↔ Devlet	E-devlet	İletişim, koordinasyon, standardizasyon	Kamusal bilgi ve hizmetler
Devlet ↔ Vatandaş	E-devlet	İletişim, şeffaflık, hesap verebilirlik, etkinlik, verimlilik, kalite	
Devlet ↔ Özel Sektör	E-devlet / E-ticaret	İletişim, ticaret	
Devlet ↔ Sivil Toplum	E-yönetişim	İletişim, koordinasyon, şeffaflık, hesap verebilirlik	
Vatandaş ↔ Vatandaş	E-yönetişim	İletişim, koordinasyon, şeffaflık, katılım	

Haque'ye (2002) göre e-devlet uygulamaları sonucu maliyetlerin düşürülmesi, hizmetlerin çabuk sağlanması, yolsuzluğun önlenmesi, vatandaşların kamu sektörü ile ilgili bilgilere daha geniş bir şekilde ulaşımının sağlanması, kamu örgütlerinde yenileşmenin sağlanması, açıklığın ve hesap verebilirliğin artması, otoriter eğilimlerin azaltılması, sivil toplumun ve demokrasinin güçlendirilmesi gibi pozitif değerlere ulaşılması daha çok mümkün hale gelmektedir (Akt. Balcı ve Kırılmaz, 2007).

Türk kamu yönetiminde bilgi edinme hakkı, kamu denetçiliği, e-devletin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, yönetimin bilgi talebi olmaksızın kamuoyunu bilgilendirmesine yönelik aktif açıklık ile ilgili sınırlı düzenlemelerle yönetimde dışa kapalılık ve gizlilik sorununun aşılmasına çalışılmaktadır (Kırışik, 2013). 2007 Yılı İlerleme Raporu'nda Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na değinilmiş ve bu alandaki gelişmelerin içinde "...Ocak 2007'de, kamu yönetiminde kolaylaştırma kapsamında, 1085 adet güncelliğini yitirmiş genelge yürürlükten kaldırılmıştır. E-devlet uygulamasındaki kullanım kolaylığı önemli ölçüde iyileştirilmiştir." açıklaması yer almaktadır (Kurt ve Yaşar Uğurlu, 2007, 102).

E devlet uygulamaları ile birlikte kurulan BİMER (Başbakanlık İletişim Merkezi) ile başvuruların raporlanmasıyla; vatandaşların karar alma süreçlerine daha etkin olarak katılımını sağlamak, devletle vatandaş arasındaki kamusal iletişimi çağdaş iletişim araçlarıyla sürdürmek, vatandaşa ihtiyaç duyduğu konularda idari danışmanlık

hizmeti vermek ve hesap verebilen, şeffaf bir yönetim anlayışını geliştirmek temel amaçlardandır (T.C. Başbakanlık, 2011). Grafik 2.1.'de yıllara göre BİMER'e yapılan başvuru sayıları verilmiştir. Bu şekil incelendiğinde e-devlet uygulamalarının kullanımının arttığı görülmektedir.



Grafik 2. 1. Yıllara Göre BİMER'e Yapılan Başvuru Sayısı (BİMER, <http://www.bimer.gov.tr/Forms/pgReports.aspx>, 20/05/2015'te erişildi).

Kamu kurumlarının daha verimli ve etkili çalışmasına katkı sağlayan e-devlet uygulamaları; kamu kurumlarının verileri toplama, depolama, değerlendirme diğer kamu kurumları ile paylaşma ve koordine olma açısından büyük imkanlar sağlamaktadır. Belki günlerce ve haftalarca süregelen veri paylaşımı ve değerlendirmesi işleri saatler içinde gerçekleştirilebilmektedir. Kamu kurumlarının çalışmaları da elde edilen veriler üzerinden inceleme imkanları sunmaktadır. Merkez teşkilatı taşra teşkilatında yapılan işleri yetkileri çerçevesinde görerek hesap sorabilmektedir. Kamu kurumunda çalışan personelin gerçekleştirdikleri iş ve işlemler hakkında daha şeffaf olmasına katkı sağlamakta, hesap vermesi konusunda imkan sunmaktadır. Ayrıca e-devlet işlemleri vatandaşların kamu kurumlarına yönelik oluşmuş önyargılarını yıkmalarında büyük bir atılım olmuştur. Vatandaş kanunlar ve yönetmeliklerle tanımlanan yetkileri çerçevesinde çok kolay ve etkili bir biçimde kamu kurumlarından bilgi alabilmekte ve hesap sorabilmektedir.

2.2.8.5. Hesap verebilirlik ve Stratejik Planlama

Türkiye’de kamu kurumları için stratejik planlama çalışmalarına 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu dayanak noktası olmuştur. 10/12/2003 tarih ve 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nda stratejik plan “kamu idarelerinin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını içeren plan” olarak tanımlanmıştır. 9. Kalkınma Planında değinilmiş olan stratejik planlama çalışmaları 26 /5/ 2006 tarihli ve 26179 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik ile planlanması ve takviminin belirlenmesi Devlet Planlama Teşkilatı(DPT) Müsteşarlığı’na bırakılmıştır.

T.C. Başbakanlık Stratejik Planının 3. Stratejik Amacı “Şeffaf, hesap verebilir, verimli ve etkili çalışan bir kamu yönetiminin gerçekleştirilmesine öncülük etmek.” ve bu amaca bağlı Hedef 3.1: “Şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırarak kamuya önderlik etmek.” şeklindedir (T.C. Başbakanlık, 2011, 52).

Stratejik planlama hesap verebilirlik, şeffaflık ve açıklık konusunda kamu kurumlarına yol gösterici bir dayanak noktası olma özelliğini taşımaktadır. Türk kamu yönetiminde hesap verebilirliğin geliştirilmesine yönelik yapılması gereken, klasik kamu yönetimi örgütlenmesine sahip çıkılarak bu örgütlenmenin kendi içinde yaşadığı sorunlardan arındırılması, rasyonel, etkin, verimli ve sağlıklı bir işleyişe kavuşturulması; bu yapılırken de kamu yönetiminde kendisine bir dinamizm kazandıracak olan, yeni kamu yönetiminin getirdiği, kalite, sürekli iyileştirme, stratejik planlama, performans gibi açılımlardan yararlanmak gerekmektedir (Yıldırım, 2006).

Kamu yönetimi ve kamu mali yönetimi reformları çerçevesinde, makro düzeyde bütçe hazırlama ve uygulama sürecinde mali disiplini sağlamak, kaynakları stratejik önceliklere göre dağıtmak, bu kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını izlemek ve bunun üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğu geliştirmek stratejik planlamanın temel başlıkları oluşturmaktadır. Kamu idarelerinin planlı olma, politika geliştirme, bu politikaları somut iş programlarına ve bütçelere dayandırma,

uygulamaları etkin izleme ve değerlendirmelerini sağlama amacı ile stratejik planlama bir araçtır (Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, 2006).

Stratejik planlama, özetle, bir kuruluşun neredeyiz?, nereye gitmek istiyoruz?, gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?, başarıımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz? dört temel sorusunu cevaplandırmasına yardımcı olmaktadır. Stratejik planlama; hesap verme sorumluluğuna yani sonuçların nasıl ve ne ölçüde gerçekleştirildiğinin izlenmesine, değerlendirilmesine ve denetlenmesine temel oluşturmaktadır (Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, 2006). Kamu kurumlarının yönettiği süreçleri daha planlı, etkin, verimli ve bilimsel götürmesi konusunda kamu kurumlarına destek olan stratejik planın süreçlerinin iyi yürütülmesi ile doğru orantılı olarak kamu kurumlarının hesap verebilirliğinin etkililiğini arttıracaktır.

2.2.8.6. Kalkınma Planlarında Hesap Verebilirlik

Türkiye, 1963 yılında planlı döneme girerken, ülkenin sosyoekonomik potansiyelini değerlendirmek ve bu potansiyeli orta dönemde planlarla en iyi şekilde yönlendirebilmek amacı ile 15 yıllık perspektif plan hazırlama gereği duymuş ve bu sürecin devamında toplamda 10 adet kalkınma planı hazırlanmış, en son 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planı bulunmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, t.y.).

8. Beş Yıllık Kalkınma Planında değinilmiş ve hesap verebilirlik Makroekonomik Politikaları, Hedefleri ve Tahminleri başlığı altında “Siyasi ve yönetsel yetki ve sorumluluklar kamusal hizmetin üretilmesi sürecinde açık olarak tanımlanacak ve bu tanım üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğu geliştirilecektir.” ibaresi ile ve kamu hizmetlerinde etkinliğin artırılması başlığı altında;

“Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun dolayısıyla da performansın artırılması; kamu kurum ve kuruluşlarında görev ve teşkilat yapıları arasında uyum sağlanması, gerekli sayı ve nitelikte personel istihdamı, personelin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitiminin sağlanması, çalışanlarının performansını etkin bir şekilde ölçen bir sisteme kavuşturulması, yetki devri ve esneklikle beraber

hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi; kamu yöneticilerinin ve çalışanlarının politika ve strateji oluşturma kapasitesinin geliştirilmesi ve kamu hizmetlerinin sunumunda kalite anlayışının ve bu amaca yönelik yönetsel yöntemlerin yerleştirilmesi temel ilkeler olacaktır.” ifadesi ile yer bulmuştur (DPT, 2000, 191).

8. Kalkınma Planı ile kamusal hizmetlerin yürütülmesi konusunda hesap verme sorumluluğu, kamu yönetiminde hesap verme sorumluluğu yönetsel saydamlık konularına değinilmektedir. Yine 8. Beş Yıllık Kalkınma Planının Temel Amaç, İlke ve Politikaları kısmında “Kamu yönetiminde performansın artırılması, yetki, işbölümü ve sorumlulukların açık bir şekilde tanımlanması, yetki devri ve esneklikle birlikte hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi, kamu yönetici ve çalışanlarının niteliklerinin geliştirilmesi ve kamu hizmetlerinin sunumunda bilgi ve iletişim teknolojilerinden yaygın bir şekilde yararlanılması sağlanacaktır.” ifadesi ile hesap verebilirlik ve yönetsel saydamlıkta bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması belirtilmektedir (DPT, 2000, 230). Bu açıklama hesap verebilirlik konusunda e-devlet uygulamalarının kullanılmasına yönelik bir fikir olarak da görülebilir.

9.Kalkınma Planında Kamu Hizmetlerinde Kalite ve Etkinliğin Artırılması başlığı altında kamu yönetiminde merkezi bir yapıya sahip olan Türkiye’nin, ekonomik ve sosyal gelişme süreçlerinin etkin bir biçimde yönetiminin sağlanması için kamu yönetiminin yurttaş odaklı, kaliteli, etkili ve hızlı hizmet sunabilen; esneklik, saydamlık, katılımcılık, hesap verme sorumluluğu, öngörülebilirlik gibi kavramları öne çıkaran çağdaş bir anlayışa, yapıya ve işleyişe kavuşturulması bir gereklilik halini aldığı belirtilmekte olup 8. Kalkınma Planını destekler nitelikte hesap verebilirlik kavramının önemine bir kez daha değinilmiştir (DPT, 2006).

Yine 9. Kalkınma Planında Kamu Hizmetlerinde Kalite ve Etkinliğin Artırılması başlığı altında 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunla (2004), kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verilebilirlik, kamu yararını gözetme gibi, davranış ilkeleri belirlenmiş ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu

Görevlileri Etik Kurulu kurulduğu ifadesi yer almaktadır (DPT, 2006). 9.Kalkınma Planında ayrıca; mali disiplinin sürdürülebilmesinde önemli katkı sağlayacak harcama reformuna ilişkin düzenlemelere devam edileceği; kamu harcamalarında etkinliği, şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırmayı amaçlayan 5018 sayılı Kanun tüm unsurlarıyla hayata geçirileceği belirtilmektedir (DPT, 2006).

Eğitimde hesap verebilirlik açısından 9. Kalkınma planında yükseköğretim kurumlarıyla ilgili olarak “Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir.” ifadesi yer almaktadır (DPT, 2006, 87).

Stratejik planlama açısından 9. Kalkınma planında; “... katılımcılık ve hesap verme sorumluluğunun tesis edilmesini temin etmek üzere plan döneminde tüm kamu idareleri stratejik planlarını hazırlayarak uygulamaya koyacaklardır. Bu süreç kuruluş bazında takvimlendirilecektir.” ifadesi yer almaktadır (DPT, 2006, 95).

10. Kalkınma Planı’nın Giriş bölümünde; Kamu idarelerinde politika geliştirme, programlama, bütçeleme kapasitesini güçlendirmeye ve bunun yanında hesap verebilirlik ile birlikte mali saydamlığı sağlamaya yönelik temel bir araç olarak görülen stratejik yönetime geçiş sürecinin yaygınlaştırıldığını; ayrıca hesap verebilirliği güçlendirmek amacıyla Kamu Denetçiliği Kurumu kurulmuş, Sayıştay’ın denetim alanı tüm kamu kaynaklarını kapsayacak şekilde genişletildiğini ifade etmektedir (DPT, 2013).

Eğitimde hesap verebilirlik açısından 10. Kalkınma planında yükseköğretim kurumlarıyla ilgili olarak “Yükseköğretim sistemi, hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürülecektir.” Şeklinde yer alan ifadeyle 9. Kalkınma Planı’ndaki ifade desteklenmiştir (DPT, 2013, 34).

Stratejik planlama açısından 10.Kalkınma Planı'nda; stratejik yönetim kapsamında stratejik plan, performans programı ve faaliyet raporu bağlantısının güçlendirilmesi; performans bilgisinin bütçeleme süreçlerine entegre edilmesi; iç ve dış denetim sistemlerine hesap verebilirlik bağlamında işlerlik kazandırılması ve stratejik yönetimin koordinasyonundan sorumlu kurumlar arasında etkin bir işbirliği mekanizmasının kurulması ihtiyacı devam ettiği belirtilmektedir (DPT, 2013).

Stratejik planlama açısından 10.Kalkınma Planı'nın Kamuda Stratejik Yönetim Amaç ve Hedefler başlığı altında; kamuda stratejik yönetimin uygulama etkinliğinin artırılması ve hesap verebilirlik anlayışının, planlamadan izleme ve değerlendirmeye kadar yönetim döngüsünün tüm aşamalarında hayata geçirilmesi temel amaç olduğu; bu amaç doğrultusunda kamu hizmetlerinin hız ve kalitesinin artırılması ile katılımcılık, şeffaflık ve vatandaş memnuniyetinin sağlanması temel ilkeler olduğu ifadesine yer verilmiştir (DPT, 2013).

10.Kalkınma Planı'nın Kamu Hizmetlerinde e-Devlet Uygulamaları Durum Analizi kısmında, e- devletin hesap verebilirlik, şeffaflık açısından kullanımına yönelik durumu yansıtan;

“e-Devlet uygulama ve hizmetleriyle kamu kesiminde etkinlik ve verimlilik artışı sağlanmış; şeffaf, hesap verebilir ve katılımcı bir kamu yönetimi oluşturulması sürecinde ilerleme kaydedilmiştir. Kamu hizmetlerinde kullanıcı odaklılık açısından doğrudan ve dolaylı katkıları olan bu gelişmeler sayesinde, vatandaş ve işletmeler üzerinde kamu hizmetlerinden kaynaklanan mali ve idari yükler azalmıştır.” analize yer verilmiştir (DPT, 2013, 59). 10.Kalkınma Planı'nın Kamu Hizmetlerinde e-Devlet Uygulamaları Amaç ve Hedefler kısmında;

“Etkin, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir kamu yönetimine katkı sağlamak üzere; dezavantajlı kesimler de dâhil kullanıcı ihtiyaçlarına göre tasarlanmış hizmetlerin, kişisel bilgi mahremiyeti ve bilgi güvenliği sağlanarak, çeşitli platformlardan, kullanıcı odaklı, birlikte işler, bütünleşik ve güvenilir şekilde sunulacağı bir e -devlet yapısının oluşturulması temel amaçtır.” ibaresine yer verilmiştir (DPT, 2013, 60).

Ayrıca Onuncu Kalkınma Planı'nda STK'lar, KİT'ler, Firmalar ve Mahalli İdarelere yönelik hesap verebilirlik üzerine durum analizleri, politikalar ya da stratejiler hazırlanmıştır. Hesap verebilirlik konusu üzerine; Sekizinci Kalkınma Planı'na Onuncu Kalkınma Planı'na doğru artarak değinildiği söylenebilir. Hesap verebilirliğin kamu kurumlarında önemi artması ve gerekliliğinin anlaşılması kalkınma planlarından da anlaşılmaktadır.

2.2.9. Eğitimde Hesap Verebilirlik

Her kamu kurum ve kuruluşunda olduğu gibi eğitim kurumlarının da yaptıkları, sahip oldukları yetki, maddi ve insan kaynakları hakkında hesap verebilir olması gerekmektedir. Hesap verebilirliğe eğitim kurumları açısından bakıldığında; eğitim sistemine bağlı bir kurumda veya okulda yaşananlar konusunda sorumlulukları çerçevesinde yöneticilerin yaptıklarının hesabını vermesi gerekmektedir. Eğitimde hizmet üreten okul müdürlerinin, il müdürlerinin, genel müdürlerin, Milli Eğitim Bakanının bir üst makamına ve halka hesap vermeleri gerektiği gibi; daha dar kapsamda bakılırsa öğretmenlerin de yönetici, meslektaş, veli ve öğrencilere yaptıklarına ilişkin hesap vermesi gerekmektedir (Bush 1994; akt. Yüksel, 2013). Çünkü eğitim tek kişinin elinden çıkan ya da tek kişi ilgilendiren bir olgudan değil; bir sacayağı gibi paydaşların bir araya gelerek yürüttüğü bir sistemdir ve bu sistemin yürüyebilmesi için bütün paydaşların iyi bir iletişim ve etkileşim içinde bulunmaları ve yaptıkları konusunda paylaşımlarda bulunmaları gerekmektedir.

Bülbül ve Ottekin Demirbolat (2014) hesap verebilirliğin tarihsel süreci incelendiğinde eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarının gelişmiş batı ülkelerinde kendi inisiyatifleriyle başlamakta olduğu; gelişmekte olan ülkelere ise sıklıkla uluslararası örgütlerin yönlendirmesiyle başlatılmakta olduğunu belirtmektedir. Yönlendirmelerde ağırlıklı olarak gelişmiş ülkelerin tecrübelerinden yararlanıldığından gelişmiş ülkelerin kendi sorunlarının çözümünde kullandıkları yöntemlerin gelişmekte olan ülkelerin sorunlarıyla birebir örtüşmeyebilmektedir. Hesap verebilirlik çalışmaları yürütülürken eğitim kurumlarının yapısı, kültürü ve bağlı olduğu toplumsal değerleri unutulmadan kuruma uyumlandırılmalıdır.

Pek çok eğitim sisteminde; hesap vermeyi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Stecher ve Kirby (2004, 22) hesap vermeyi öğrencinin bilgi, beceri ve davranışlarının ürün olduğundan yola çıkarak “eğitim sistemini, ürettiği ürünlerin (öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışları) kalitesinden sorumlu tutmadır” şeklinde tanımlanırken; Wöbmann Lüdemann, Schütz ve West (2007, 24) hesap vermeyi eğitim ölçme sonuçlanan yöntemler açısından ele alarak “eğitim sonunda başarılıları, ölçme ile sonuçlanan tüm yöntemler” olarak tanımlamakta ve Linn (2003) hesap vermeyi eğitimdeki tüm paydaşların aldıkları sorumluluktan yola çıkarak “gerçek hesap verme, eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılarına aittir.” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Özen, 2011, 30-31).

Eğitimde hesap verebilirliğin mantığının oturtulabilmesi için iyi düşünülmeli ve planlanmalıdır. Leithwood’a (2005; akt. Koçak ve diğerleri, 2012) göre hesap verme politikaları, mekanizmaları ve araçlarının yanıtlaması gereken beş soru bulunmaktadır. Bunlar: kimler hesap verecek?, kimlere hesap verecek?, niçin hesap verecek?, neye, hangi ölçütlere göre hesap verecek?, hesap vermenin sonuçları ne olacak? şeklindedir. Bu sorular hesap verebilirliğin eğitim alanında kullanılmasının artı ve eksi yanların düşünülmesinde, araştırılmasında ve planlanmasında ana omurgayı ortaya koymada yardımcı olacaktır.

Mulford (2005), eğitimde hesap verebilirlik politikaları ve etkileriyle ilgili bir çalışmada, günümüz eğitim kurumlarında oluşturulacak hesap verebilirlik mekanizmalarının itaate ve emir vermeye dayalı eski yaklaşımlardan daha çok, okullar üzerinde merkezi kontrolün azaltıldığı yeni yaklaşımların yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu yeni yaklaşımların sağlanmasında eğitim liderlerinin rolüne dikkat çekerek; eğitim kurumlarının öğrenme kapasitelerini arttırmalarının yanı sıra yüksek kalite standartlarıyla verdikleri eğitimi geliştirmeleri ve sürekli bir biçimde izlemeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Akt. Bülbül, 2011).

Eğitimde hesap verebilirlik kavramının kullanılmasının amacı tam olarak belirlenmelidir. Koçak ve diğerleri (2012) eğitim sisteminde hesap verebilirliğin temel amaçlarını; eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak ve öğrenci başarısını en

üst seviyeye çıkarmak olarak belirtmektedir. Maile'ye (2002; akt. Celep, 2009) göre hesap verebilirlik yoluyla okullar, performansı ile ilgili bilgi toplama ve sonuçlarla ilgili toplulukla tartışma fırsatı bulur ve elde ettiği verileri kendi gelişimleri için kullanılabilir. Eğitim sistemindeki okulların eğitim- öğretim gibi bir kavram üzerine çalışması nedeniyle sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi gibi bir gerekliliğin ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu gelişim dinamiğinden olumlu yönde yararlanmanın yolu da paydaşlar arasındaki iletişim ve paylaşımın sağlıklı olmasıdır. Bu sebeple de hesap verebilirliğin önemi artmaktadır.

Okullarda uygulanabilecek hesap verebilirliğin belirli eylemler ve değerler içermesi gerekmektedir. Englert, Fries, Glenn, Douglas (2007), okullarda hesap verebilirliğin temel niteliklerini aşağıdaki gibi tanımlamışlardır (Akt. Ertan Kantos ve Balcı, 2011):

- Beklentiler ve açık standartlar,
- Tüm öğrenciler için yüksek beklentiler,
- Standartlarla birlikte, yüksek nitelikli değerlendirme standartlarının sıralanması,
- Kaynakların sıralanması, destekleme ve gelişme için yardım,
- Sonuçlara bağlı yaptırım ve ödüller,
- Çoklu ölçümler,
- Verileri, sorunların çözümleri için kullanma,
- Halkın anlayabileceği veriler hazırlama,
- Yaratıcılık ve bölgesel farklılıklar için esneklik, eşitlik ve dürüstlüğe izin vermek,
- Paydaşları destekleme ve hizmet alma.

Eğitimde hesap verebilirlik; Hoy ve Miskel'e (2010) göre üç temel ilkeye dayanmakta olup, bu ilkeler: okullar, daha yüksek performans standartlarıyla sorumlu tutulmalı, nitelikli bir eğitim verebilmelerine yönelik okullara kapasitelerini güçlendirmelerinde destek sağlanmalı ve okullar, özellikle öğrenci başarısı olmak üzere performans sonuçlarının nitelik ve niceliğini arttırmalı şeklinde açıklanmıştır (Akt. Koçak ve diğerleri, 2012).

Eğitimde kullanılabilecek hesap verebilirlik türleri ile ilgili olarak çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. O'day (2002; akt. Bülbül, 2011), eğitimsel hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik profesyonel ve bürokratik hesap verebilirliğin bir bileşiminin kullanımını önermektedir. Bunun yanı sıra Anderson (2005), eğitim alanında üç tip hesap verebilirlik sisteminin bulunduğunu ve bunların; kurallara uyumluluk, meslek normlarına bağlılık ve sonuçlara dayalı çalışma olduğunu belirtmiştir (Akt. Ertan Kantos ve Balcı, 2011).

Burgess'e göre (1992; akt. Maile, 2002) mesleki hesap verebilirlik bütün hesap verebilirlik türleri arasında en zayıf olanıdır ancak büyük ihtimalle eşitliğe diğerlerinden daha çok katkı sağlamaktadır. Profesyonel hesap verebilirlik, profesyonel yönetim alanına dahil olmaktadır. Potgieter, Visser, Van der Bank, Mothata ve Squelch (1997; akt. Maile, 2002) göre profesyonel yönetim okul yönetim takımının görevi ve sorumluluğudur. Bu sebeple okul müdürünün veliler de dahil diğer bütün taraflara hesap verebilir durumda olması gerekir. Zayıf bir profesyonel hesap verebilirlik öğrenme ve öğretme kültüründe düşüşe sebep olan faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Lethoko, 1994; akt. Maile, 2002). Yüksek kalitede öğretim yüksek profesyonel inceleme gerektirmektedir. Velilere karşı profesyonel hesap verebilirlik şunları içermelidir (Maile, 2002):

- Mesleki görevlerinin ülke için öğrencileri eğitmek ve yetiştirmek olduğunun farkında olmak,
- Tavrı, kendini adama, öz disiplin, idealler ve eğitimin bu ülkedeki eğitimin kalitesini belirlediğinin farkında olmak,
- Temel insan haklarının farkında olup onları desteklemek,
- Mesleki görevlerini yerine getirirken kendilerine belirtilen kurallar çerçevesinde kalmak ve
- Mesleklerine kötü bir söz getirmeyecek şekilde uygun davranmak.

Velilere karşı profesyonel hesap verebilirliğin içeriğinde belirtilen bu maddeler aslında eğitim sisteminin genel amaçları ile mesleki etik ve ahlakı içermektedir denebilir.

Devlet belirlediği hedefler çerçevesinde ilerlerken bu hedefler doğrultusunda bağlı kurumların da kendine hedefler çizmesi gerekmektedir. Devletlerin, hesap

verebilirliği kendi örgütlerinin yapılarına yerleştirmek zorunda olduklarını belirten Sirotnik (2004; akt. Ertan Kantos, 2010) bunun nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Devlet eğitimi çoğulcu ve demokratik toplumlar için önemli bir roldür: Devlet eğitim sistemi tüm ulusların çocuklarına ve gençlerine, adil ve güç sağlayan eğitimi garantilemelidir.
- Eğitimin işlevlerini tam olarak eğitilmiş insanların karakteri ve yeteneklerinin etrafını çevirmelidir: Yalnızca yararcı ve ekonomik anlatılar okulun amaçlarını kontrol etmemelidir.
- Hükümet ve toplum, devlet eğitim sistemlerini de ne kadar iyi muamele edildiğini bilme hakkına sahiptir.
- Eğitimcilerin hesap verebilme sistemlerinin korunmasına ihtiyaçları vardır: Okul ve toplum temelli ihtiyaçlara cevap veren kaynakların dağıtımı mali ya da ahlaki olarak tarafsız bir olaydır.
- Hesap verme ve sorumluluk birlikte bağlantılı olarak yürümelidir.

Douglas (2004) araştırmalarında; öğrenci-merkezli hesap verebilirliğin sadece sınav sonuçlarına dayalı geleneksel modellerden temelde farklı olduğunu belirtmektedir. “öğrenci-temelli hesap verebilirlik” ve “bütünsel hesap verebilirlik” kavramları sadece akademik sonuçları değil aynı zamanda müfredatla ilgili belirli bilgileri, öğretmenlik uygulamalarını ve liderlik uygulamalarını içeren bir sistem demektir. Dahası, öğrenci-merkezli bir sistem hem nicel hem de nitel göstergelerin (sayıların arkasındaki hikayeleri) dengesini de içermektedir. Son olarak, öğrenci merkezli hesap verebilirlik aynı öğrenme ihtiyaçlarına, öğretme stratejilerine, katılıma ve sınav performansını etkileyen diğer değişkenlerine sahip olan/olmayan geniş öğrenci gruplarının ortalamasına değil bireysel olarak öğrencilerin ilerlemelerine odaklıdır. Öğrenci-merkezli hesap verebilirlik test sonuçlarını tamamen dışlamaz ancak geleneksel hesap verebilirlik sonuçlarını bir bağlam içerisinde ele alınmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin üç temel sebep yüzünden eğitimsel hesap verebilirliği yeniden tanımlamada ve geliştirmede önderlik etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu sebepler; çocuk-temelli eğitimsel hesap verebilirlik geleneksel hesap verebilirlikten daha doğrudur, daha yapıcıdır ve son olarak kuruluşun ve çalışanların motivasyonu için daha iyidir (Douglas, 2004).

Ertan Kantos'un (2010) araştırması Türkiye'de okullarda öğrenci başarısından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin sorumlu görüldüğünü ortaya koymaktadır. Özen'in (2011) araştırmasında ise benimseme düzeyi sonuçları ile her iki grubun da bu sorumluluklarının farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Koçak (2011) eğitimde sisteminde hesap verebilirlik ile ilgili; eğitim sistemindeki bütün çalışanların, hedeflerini gerçekleştirebilmeye yönelik sorumluluklarını ne oranda yerine getirdiklerini belirlemeye dönük olduğunu belirtmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı "Stratejik Yönetim" yaklaşımını benimseyerek 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda sözü geçen mali saydamlık, hesap verme zorunluluğu, stratejik planlama ve performans esaslı bütçeleme gibi esasları merkez ve taşra teşkilatı ile okullar boyutunda uygulamaya koymuştur (Konaklı, 2013). Ayrıca eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemi olarak MEB bünyesinde Okul Aile Birliği gelirleri ve giderleri ile okul gelirleri ve giderlerinin elektronik ortamda tutulduğu TEFBİS (Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi) Modülü ortaya konmuş ve kullanılmaya başlanmıştır. Okula katkı sağlayan gönüllülerin yaptıkları bağış ve katkının harcanmasına/kullanımına ilişkin süreci takip edebilmeleri hem bir haklarıdır hem de güdüleyici bir unsurdur. Bu durum gönüllülerin yaptığı katkıları teşvik edecek ve devamını sağlayacaktır. İdare ve Bakanlık açısından bakıldığında bağışların ve katkıların toplanması ve kullanımı ile ilgili denetlenmesi ve planlanması ile güncel verilere hızlı bir şekilde ulaşılabilecektir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009).

Özdemir, Bülbül ve Acar (2009) Türkiye'deki var olan durum hakkında temel problemin, şeffaflık ile okullardaki ve eğitimdeki otoritelerin kapalı tutumlarından kaynaklandığını, şu anda işler durumundaki denetim ve değerlendirme sisteminin etkisiz, yetersiz ve geleneksel olduğunu, Türkiye'deki okullardaki eğitimsel hesap verebilirliğin genellikle geleneksel bir içerikten oluştuğunu belirtmişlerdir (Akt. Koçak ve diğerleri, 2012).

2.2.9.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik İçin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma (E-Devlet)

Bilgi ve iletişim teknolojileri yükselen bir ivme ile hızlı bir gelişim göstermekte olup; bu gelişim teknolojinin kullanım alanlarına da yansımaktadır. Vatandaşların, kendilerine hizmet veren kamu kuruluşlarından daha hızlı, daha açık ve daha az maliyetle çalışmaları yönündeki beklentilerine devlet cevap vermek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanması sonucu elektronik devlet anlamında kullanılan “e-devlet” kavramı ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2011). “E-Devlet; hükümet, belediye ve yerel düzeylerdeki kuruluşlar, vatandaşlar ve işyerleri arasındaki bilgi alışverişinde ve işlemlerde verimlilik, etkinlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlamak ve vatandaşları bilgiye erişim ve kullanım yoluyla yetkilendirmek amacı ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması anlamına gelmektedir” (Center for Democracy and Technology, 2001, 1; akt. Samsun, 2003, 27). Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011) da küreselleşme, bilgi teknolojilerinin yaşanan gelişim, e-devlet uygulamaları, bireylerin kamu yönetimi konusunda ilgisini ve sorgulama olanaklarını artırdığını belirtmektedir.

11 Nisan 2002 tarihinde İtalya'nın Palermo kentinde düzenlenen Kalkınma için e-Devlet Uluslararası Konferansı'nın sonuç bildirgesinde e-devlet ve iyi yönetim ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir (Akt. Samsun, 2003):

- e-Devlet girişimleri, iyi yönetime, kişilerin yetkilendirilmesine, insanların kabiliyetlerinin artırılmasına, kişilerin yaşam seçenekleri ve fırsatlarına erişimine göre değerlendirilmelidir.
- e-Devlet girişimleri ve projeleri, hükümetin faaliyetlerinde artırılmış verimlilik, etkinlik, şeffaflık ve hesap verebilirliği hedefine alan geniş kapsamlı hükümet reformları ve değişim süreçleri kapsamında ele alınmalıdır.

Samsun (2003) hesap verebilirlik bilgi sistemleri ile ilgili olarak yeni hesap verebilirlikleri mümkün kıldığını, performansa ilişkin daha zamanlı, tutarlı ve resmi bilgi sağlayarak mevcut olanların gelişimine de destek olduğunu belirtmektedir. Koçak ve diğerleri (2012) “Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” araştırma sonuçlarına göre Türk Eğitim Sisteminde e-sisteme geçişin öğrenci durumlarına yönelik olarak şeffaflığı ve açıklığı sağladığı ve bu

sayede velilerin öğrenci durumu hakkında bilgilere ulaşabilme imkânı buldukları fakat velilerin e-sistem hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, teknolojiden uzak olmaları ve maddi imkânların yetersizliği bu sistemden yararlanabilmenin önünde engel olduğu belirtilmektedir.

MEB bünyesinde bakanlığın kendi başına yürüttüğü ya da diğer kurumlarla ortak yürüttüğü e-devlet uygulamalarını içeren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar içinde e-Okul, MEBBİS, e-Taşınır, e-Talep, MEBİSTATİSTİK, TEFBİS, ADEY, Alo 147, İKS ve MEB'e bağlı kurumların siteleri sayılabilir. MEB e-devlet uygulamalarını çeşitli alanlarda etkin bir şekilde kullanması, hem geliştirilmesi planlanan e-devlet uygulamalarına ışık tutmakta hem de devlete ait diğer kurumlara katkı sağlamaktadır.

TEFBİS Sistemi: MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde Dördüncü Bölüm (Birlik Gelirleri, Muhammen Bedel Tespiti, Kiralama, Gelirlerin Dağılımı, Harcanması, Tutulacak Defter, Dosya ve Belgeler) kısmında "Okul idaresi, okul-aile birliklerinin gelir ve gider kayıtları ile diğer mali işlemlerini Bakanlıkça kurulan merkezî bilgi sistemine (TEFBİS) kaydeder." ibaresi yer almaktadır. Bakanlık, okul aile birliği, veli ve okul idaresi arasında okul kaynaklarının kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma, kaynakların denetlenmesi ve ileriye dönük planlamaları ışık tutması açısından önemlidir. Daha şeffaf bir yönetim imkanı ile birlikte okul yönetiminin hesap verebilirliğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) Projesi, TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma ve Projelerini Destekleme (1007) kapsamında ele alınarak MEB, Hacettepe Üniversitesi ve BNB Ltd. Şti. işbirliğinde tamamlanarak hizmete sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009). TEFBİS Projesinin içeriği; eğitim - öğretim kurumları için ağ tabanlı bir gelir ve gider yönetim bilgi sisteminin tasarlanması ve kurulması olup; uygulamaya konan proje ile; MEB tarafından tahsis edilen yıllık bütçenin, çeşitli kaynaklardan elde edilen nakdi ve ayni yardımların ve döner sermaye gelirlerinin ve çeşitli ulusal ve uluslar arası fonlar aracılığı ile sağlanan gelirlerin bir taraftan kayıt altına alınması, daha etkin ve verimli yönetilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Bunun yanında bu proje kazanımlarından olan şeffaf süreçler sayesinde gönüllü vatandaş ve kurumların güveninin sağlanarak daha fazla bağış yapmalarının desteklenmesi ve ulusal/uluslararası diğer bağlı olunan kurum ya da kuruluşlara eğitim finansmanına ilişkin veri sağlanması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009).

Her kamu kurum ya da kuruluşu için ihtiyaç duyulabilecek bir durum olan eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemine sahip bulunması kurum kimliğine katkı sağladığı gibi öğrenci ve velilerin kurumu sahiplenmelerine neden olacak; kuruma olan desteği ve güveni artıracaktır. TEFBİS ile gönüllü birey ve kurumlar yaptıkları bağış ve katkının takibini yapabilmekte, Milli Eğitim Bakanlığı tüm ülke genelinde toplam eğitim gelirleri ve harcamalarını daha hızlı ve ayrıntılı biçimde tespit edebilmekte ve planlı denetim faaliyetleri yürütebilmekte, bu sayede hesap verebilirlik düzeyini yükseltme imkânı yakalamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009).

İKS: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları (Kurum Standartları) Sistemi, bu kurumlarca verilen eğitim öğretim hizmetlerinin belirli bir nitelikte verilip verilmediği hakkında kendilerini değerlendirebilmeleri amacıyla hazırlanmış olup kurumlardaki eğitim ve öğretim sürecine yönelik izlemelerin rutin aralıklarla ve sürekli yapılması planlanmaktadır. Öz değerlendirme sonucunda ortaya konacak olan bulguların okul, ilçe, il ve ülke ölçeğinde yapılacak geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına yön vermesi ve katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu kapsamda Kurum Standartları Sistemi okul ölçeğinde yapılacak öz değerlendirme ile sürekli iyileştirme ve gelişmeye imkân vermesi ve okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okulları kapsamında, MEB'in bu yöndeki çalışmalarına kanıt tabanı sağlayacak bir araç olması yönüyle önem taşımaktadır (Saldıroğlu, Çakıroğlu, Onat ve Çevik Avcı, 2015). Okul yönetiminin okulun kurum kalitesi hakkında bakanlığa ve de okulun diğer paydaşlarına hesap verebilirliğine katkı sağlayacaktır.

ADEY: Aşamalı Devamsızlık Yönetiminin (ADEY) amacı “ilköğretime kayıtlı kız erkek tüm çocukların okula düzenli devamlarını sağlamak ve okuldan diplomasız ayrılmalarını önlemek için belirlenen devamsızlık tanımlarına uygun bir şekilde okul

devamsızlığının erken tanınmasını, değerlendirilmesini, bireyselleştirilmiş müdahalelerin yapılmasını sağlamak ve bu çocukların takibini yapmak” olarak belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2011a, 10). Soruna erken müdahale edilmesine kaynak teşkil eden ve devamsızlıkta bölgesel durumlarının ortaya çıkmasına katkı sağlayan bu sistem; okulların elektronik ortamda öğrenci devamsızlıkları ve nedenleri hakkında bir üst birime hesap verebilirliğini de sağlamaktadır. ADEY Genelgesinde “ilçe ve İl Risk Takip Kurullarının ilköğretim okullarında devamsızlık konusunda yapılan çalışmaları yakından izleyerek hazırladıkları izleme değerlendirme raporlarını elektronik ortamda her öğretim dönemi sonunda ilçelerin illere, illerin ise Bakanlığımıza göndermesi,” ibaresi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2011b). Öğrencilerin devamsızlık durumları ve devamsızlığına neden olan faktörler açısından okul paydaşlarına yönelik bilgilendirme ve soruna çözüm arama amaçlı kullanılabilir. Bunun yanı sıra Bakanlığın belirlenen problemlere dayalı bir planlamaya gitmesine katkıda bulunabilir.

ALO 147: MEB’in sitesinde; Bakanlığın görev ve sorumluluklarıyla ilgili her türlü; talep, şikâyet, görüş-öneri, ihbar ve bilgi edinme sorularını etkin ve hızlı bir biçimde çözüme kavuşturabilmek amacıyla Alo 147 kurulmuştur (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html> 20 Mayıs 2014’te erişildi). MEB 2012/02 nolu İletişim Merkezi "Alo 147" konulu genelge ile ülke genelinde başlattığı bu çalışma eğitimin paydaşları olan vatandaşlara ve bünyesinde çalışan personele karşı hesap verebilir ve şeffaf olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

E-OKUL: e-Okul Veli Bilgilendirme Servisi, resmi ve özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencisi bulunan veliler için hazırlanmıştır. Sisteme girildiğinde verilen izinler çerçevesinde aşağıdaki bilgilere ulaşılabilir (MEB, <https://e-okul.meb.gov.tr/ilkogretim/veli/FnYardim.aspx> 20 Mayıs 2014’de erişildi):

- Duyurular: Okul yöneticileri ya da öğretmenler tarafından konan öğrenci ve velilere yönelik duyurular yer almaktadır.
- Ders Programı: Ders programı, ders başlangıç ve bitiş saatleri, derslere giren öğretmen bilgileri haftalık ders programı bilgilerine ulaşılabilir.

- Devamsızlık Bilgileri: Dönem içinde özürlü ve özürsüz devamsızlıklar yayınlanmaktadır.
- Not Bilgileri: Öğrencinin okulda aldığı sınav, proje ve performans belirlemeye yönelik çalışmalarla ilgili puanlar ve derecelendirmeler yer almaktadır.
- Sınav ve Proje Bilgileri: Öğrencinin hangi dersten ne zaman sınav olacağı ve projesini teslim edeceği tarihler yer almaktadır.

Velilerin anlık bilgilendirilmesi açısından büyük imkân sunan e-okul sistemi okulun öğrencilerinin durumunu yansıtmaya açısından hem merkez ve taşra teşkilatına hem de vatandaşlara yönelik bilgilendirmeler yapma imkânı sunmaktadır ve bu da şeffaflık ve hesap verebilirliğine katkı sağlamaktadır.

MEB Mobil Bilgi Servisi: MEB Mobil Bilgi Servisi MEB veri tabanında yer alan öğrenci bilgilerinin SMS yolu ile de takip edilebildiği bir servistir (MEB, <https://e-okul.meb.gov.tr/mebsmsservis/sss.htm> 20 Mayıs 2014'de erişildi). Bakanlığın yaptığı duyurular ve uyarıların velilere ulaştırılabilmesi imkânını sağlamaktadır. MEB Mobil Bilgi Servisi e-okul ile içi içe olup; e-okulda girilen bilgilere yönelik veliyi bilgilendirme imkânı sağlamaktadır.

E-TAŞINIR: E- taşınır modülünün amacı; MEB'e bağlı birimlerinin taşınır mal iş ve işlemlerini hukuka uygun, saydam ve erişilebilir şekilde kaydının tutulmasını sağlamanın yanında; taşınır malların yönetiminde etkili, ekonomik ve verimliliği artıracak yönetim anlayışını benimsenmesi yoluyla kamu kaynaklarının kullanımında tasarrufu ve hesap verebilirliği sağlamak olarak belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011).

30 Ekim 2011 tarihli ve 28100 sayılı Mükerrer Resmi Gazete'de yayımlanan 2011/2303 sayılı 2012 Yılı Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Bakanlar Kurulu Kararı Eki'nde yer alan "Öncelikli Politikalar ve Alınacak Tedbirler" başlığı altında düzenlenen 5 numaralı tedbirde merkezi yönetim kapsamındaki kamu idarelerinin taşınır kayıt ve işlemlerinin tek bir sistem üzerinden yapılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda Maliye Bakanlığınca Kamu Harcama ve

Muhasebe Bilişim Sistemi (KBS) üzerinde geliştirilen Taşınır Kayıt ve Yönetim Sisteminin (TKYS) MEB’ce de kullanılması kararlaştırılmıştır. MEB merkez ve taşra birimlerinin taşınır kayıt ve işlemleri 12 Kasım 2012 Tarihinden itibaren KBS (TKYS) sistemi üzerinden yapılmasına başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2012). KBS okul yönetiminin kaynakları etkin ve yerinde kullanmaları konusunda hesap verebilirliğine katkı sağlayabilir.

E-TALEP: Millî Eğitim Bakanlığı’nın Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014) tarafından 76198665/710/75163 Sayılı ve e-Talep Modülü Konulu yazısında 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında okul/kurum ve pansiyonlar gibi merkez ada taşra teşkilatlarına bağlı kurumlar taşınır ihtiyaçlarını ilgi Makam Onayı gereğince kullanılmaya başlanan e-talep modülü üzerinden bildirilip değerlendirileceği belirtilmektedir. E- talep modülü ile kaynaklara daha hızlı ulaşılabilmesinin yanında, istenen kaynakların gerekliliğinin değerlendirilmesi ve kuruma verilen kaynağın okul envanterine kaydı da hızlanacaktır. Hesap verebilirlik yönüyle okul yönetimine kaynak veri sağlaması açısından önemlidir.

MEBİSTATİSTİK Projesi: Türkiye Cumhuriyeti’nin AB Mevzuatlarına uyum ile 9. Kalkınma Planı’nda yer alan öncelikleri hedeflemekte olan MEBİSTATİSTİK Projesi; eğitsel istatistikler ve verileri AB standartlarına uygun olarak elde etmeyi amaçlamaktadır. Karar verme ve raporlama sürecini temel alan göstergelere destek olmak amacıyla eğitsel verilerin ve ilgili süreçlerin uygunluğu ile kalitesini incelemek görevini yürüten MEBİSTATİSTİK Projesinin genel hedefi; katılım öncesi stratejisinin uygulanması ve müktesebatın benimsenmesine yönelik politika kararların kolaylaştırılması amaçlı, eğitim alanında yeterli veri ve analiz sağlamaktır. MEBİSTATİSTİK Projesinin özel hedefi ise; MEB’in eğitim alanındaki veri toplama sistemini AB standartları dahilinde geliştirmek için tüm faydalanıcılara ulusal ve uluslararası tanımlar ile uyumlu, güvenilir, tutarlı veri sağlamaya yönelik bir sistem oluşturmaktır (MEB, <http://mebstat.meb.gov.tr/>, 18 Temmuz 2014’de erişildi.). Bu sayede ulusal ya da uluslararası anlaşmalar gereği hesap verebilirliğe yönelik sistemli ve standartlara uyum bir bilgi ağı sağlama ve diğer eğitim kurumları ile karşılaştırma kolaylığı sağlama açısından önem arz etmektedir.

MEBBİS: MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) MEB'in Bilgi İşlem Grup Başkanlığı'na bağlı olarak hizmet vermektedir. MEBSİS'in sunduğu başlıca hizmetler e okul, e-personel, e-taşınır, e-akademi, e-yurt, e-yatırım, e-talep, e-mezun, e-burs, e-soruşturma gibi hizmetlere ulaşılan bir portaldır. MEBBİS ile MEB; hızla gelişen teknoloji etkin bir biçimde kullanmayı, internetten en iyi şekilde yararlanmayı amaç edinerek; velilerin, yetkililerin ile personelin hizmetine sunduğu uygulamalar ve istenilen bilgilere yetkileri çerçevesinde, en hızlı ve doğru şekilde güvenli bir ortamda ulaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (<http://www.mebbis.org/mebbis/> 20 Mayıs 2014'te erişildi).

Milli Eğitim Müdürlükleri, Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumu Siteleri: Vatandaşlar ve eğitim paydaşlarının eğitim ile ilgili karşılaştıkları problemler ve durumlar ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabilmesi ve destek alabilmesi adına yetkili birimlere ve kişilere ulaşabilmesi gerekmektedir. Ayrıca kendine hizmet sunan kurumlar hakkında bilgilere ve yürütülen çalışmalar ile ilgili kaynaklara ulaşabilmelidir. Kurumsal bilgiler; internet sitesi ve kurum hizmetleri açısından katılımcılığın, şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin artırılmasına ve vatandaş odaklı kurum bilincinin gelişmesine yönüyle önem taşımaktadır. MEB'e bağlı merkez ve taşra teşkilatına bağlı bütün birimlerin e-posta, telefon ve adres bilgileri ayrıntılı olarak yer alması ve kolay bulunabilmesinin sağlanması gerekmektedir (Sayıştay Başkanlığı, 2006).

Sayıştay Başkanlığının 2006 yılında hazırladığı e-Devlete Geçişte Kamu Kurumları İnternet Siteleri performans denetimi raporunda MEB'in resmi internet sitelerini incelenip puanlamıştır. İnceleme sonucunda (Sayıştay Başkanlığı, 2006); tasarım başlığı altındaki ölçütlere göre MEB internet sitesinin beklentileri %59 karşıladığı, dolaşım başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %56 karşıladığı, içerik başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %38 karşıladığı, erişilebilirlik başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %53 karşıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. MEB internet sitesinde basılmış dokümanların/haberlerin incelenmesi, soru cevap hizmeti, ihale takip, dosya indirmek, elektronik hizmet/belge kabulü, kurum ile ilgili tanıtıcı bilgilerin sunulması, mevzuat araştırma, kişisel bilgilere ulaşma/işlem yapma, yapılacak/yapılan kurumsal çalışmalar gibi 1.ve 2. düzey hizmetler sunulduğu belirtilmiştir.

Okul kurumsal internet sitelerinin işlevsel hale getirilmesine yönelik MEB çalışma başlatmış, bu çalışmada okul sitelerinin çok daha hızlı, kolay ve güvenli bir şekilde yayınlanabilmesi amacıyla Ülke çapında en büyük kurumsal internet sitesi projesi olarak "Okul Web Sitesi Yönetim Paneli" projesini 19/11/2012 Tarihinde yayınladığı yazı ile yürürlüğe sokmuştur. Bu proje ile MEB'e bağlı 55.000 kurumun standart bir internet sayfasına sahip olması sağlanarak kullanılabilirliklerinin artırılması hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 2014). İnternet sayfalarının görünümelerini Milli Eğitim Bakanlığı içinde yer alan tüm kurumlarda standart olması aranan bilgilerin nerede aranması gerektiği konusunda kullanıcıları zorlamayacağı düşünülmektedir.

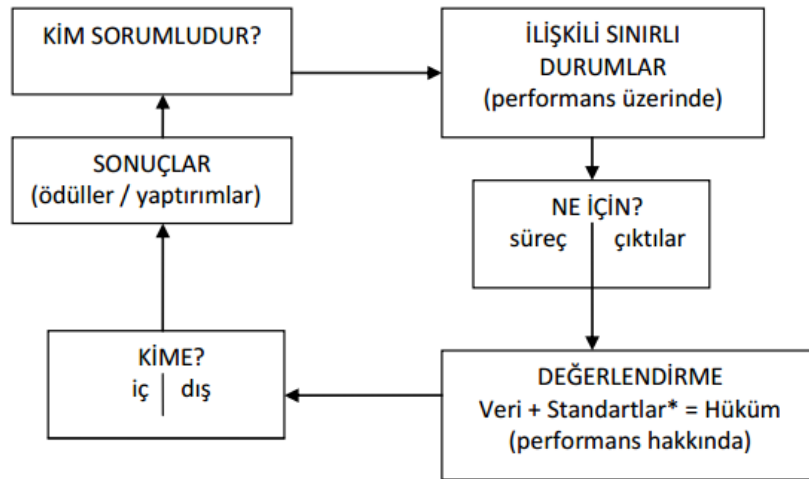
Bilgi teknolojilerinin, bazı durumlarda hesap verebilirlik sürecini zayıflatıcı etkide bulunabildiğini belirten Samsun (2003); muhtemel etkilerden bazılarının; kağıt üzerindeki kayıtların kaybı, veri kalitesinin belirsizliği, yolsuzluk için fırsatların artması ve insanların katkısının azalması olduğunu belirtmektedir. Fakat bunlar teknik olarak aşılamayacak problemler değildir. İyi güvenli, örgüt bireylerine, gruplara ve de hiyerarşik yapıya göre yetki tanımlamalarının yapılması, elektronik imza sistemlerinin kullanılması bilgilerin birden fazla sunucuda yedeklenmesi vb. teknolojik çözümler bu gibi sorunları ortadan kaldıracaktır. Yine kayıtların kağıt üzerine dökümünün alınmasının gerekliliği aşıkardır fakat bu dökümlere daha az gerek duyulacaktır. Hele ki MEB yapısı çok geniş örgütlerin kağıt israfı düşünüldüğünde dökümlerin belirli merkezlerde arşiv niteliğinde alınmasının yeterliliği büyük bir kaynak kazanımı sağlayacağı söylenebilir.

2.2.9.2. Okul Yöneticilerinde Hesap Verebilirlik

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde okul müdürlerinin; 1950'lerde yasal lider, 1970'lerde insan ilişkilerini düzenleyen yönetici, 1980'lerde etkililik ve okul geliştirme uzmanı, 1990'larda değişim uzmanı ve öğretim lideri ve 2000'lerde hesap verebilirliğe dayalı reformcu ve girişimci roller üstlendiği görülmektedir (Portin ve diğerleri, 2006; Foster, 2007; Degenhardt, 2006; akt. Gündüz ve Balyer, 2013). Çağın değişimin hızına bağlı olarak, eğitim ve öğretim alanında da yaşanan önemli değişimler

gereği olarak okul müdürleri, salt bir yönetici olmaktan çok, bir öğretim lideri olması gerekmektedir (Jenkins, 1991; akt. Gündüz ve Balyer, 2013). Usdan’a (2000) göre; öğretim lideri, okulda öğretim ve öğrenmeyi güçlendirmeli, profesyonel gelişmeye destek olmalı, verilere dayalı karar vermeli ve hesap verebilir olmalıdır (Akt. Gündüz ve Balyer, 2013).

Demokrasinin ve etkililiğin koşulları, okulların hesap verebilirliğini zorunlu kılmaktadır (Schedler, 1999; akt. Maile, 2002; akt. Celep, 2009). Hesap vermeye ilişkin en temel soru olan “Kim, ne için, kime sorumludur?” sorusu Şekil 2.7’de yer alan kavramsal hesap verebilirlik modelinde yer almakta olup bu soru eğitime hesap vermeye yönelik ele alındığında; “kim sorumludur?” sorusuna, tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı; “ne için sorumludur?” sorusuna standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların etkin kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için ve “kime sorumludur?” sorusuna ise yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere karşı sorumludur sonucuna ulaşılmaktadır (Heim, 1995; akt. Özen, 2011).



* Usule ilişkin hesap verebilirlikle ilgili standartlar özellikle bürokratik, yasal, mesleki, politik ve piyasa kaynaklı hesap verebilirlik beklentilerini içermektedir.

Şekil 2. 7. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli (Heim, 1995; akt. Özen, 2011, 10).

Hesap verebilirlik uygulamalarının yaygınlaşması, bireyler tarafından öneminin kavranması ve kazanımlarının görülmesi ile birlikte bireylerin diğer örgütlerden beklentilerini arttırmaktadır. Bu durumun bütün bireylerin bir şekilde eğitim

kurumları ile bağı düşünülduğünde (veli, öğrenci çalışan vb.) eğitim kurumlarından beklentilere de neden olduğu söylenebilir. Eğitim kurumların başında yer alan okul yöneticileri okullarda gerçekleşen yapısal değişimlerin ilk muhatabıdır. Celep (2009) okul yöneticilerinin rollerine yönelik beklentilerin ve taleplerin artmasına paralel olarak okul yöneticilerinin, araştırmacıların ve yasa koyucuların eğitimsel hesap verebilirlikle daha fazla ilgilenmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Gelişimdeki hızın istenen nitelikte olmaması, De Witt Wallace Readers Digest'e (2003; akt. Celep, 2009) göre liderlikle ilgili kalitenin düşük olması ile alakalı olup liderlik kalitesi, sistem genelinde eğitimsel yeniliklerin yapılmasında çok büyük önem taşımaktadır.

Okul yöneticileri eğitim kurumlarının tepe noktasında yer alırken, çevresine de örnek teşkil etmektedir. Hesap verebilirlik konusunda yaptığı çalışmaların yansımaları toplumun aydınlanması olarak geri dönecektir. Bunun sebebi eğitim kurumlarının çokluğu, göz önünde bulunması, diğer farklı kurumlarla iletişiminin yaygın ve çok yoğun olmasıdır. Ayrıca bütün yetişen bireylerin yolu mutlaka eğitim kurumlarından geçmektedir. Bu kadar önemli bir konumda bulunan eğitim kurumlarının yöneticileri hesap verebilirlik konusunda kendini hazırlaması gereklidir. Marks ve Nance (2007), okul yöneticilerinin hesap verebilirlik alanlarını belirtmek için bilinmesi gereken okul yöneticilerinin etki alanlarını şu şekilde sınıflandırmışlardır (Akt. Ertan Kantos, 2010):

1. Öğretim ve eğitim programı siyasalarına ilişkin etkisi,
2. Okul eğitim programı yerleştirmek, kurmak üzerindeki etki,
3. Okul öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriğini belirlemedeki etkisi,
4. Okul denetimine ilişkin etkisi,
5. Okul bütçesinin nasıl harcanacağına karar vermeye yönelik etkisi.

Eğitim-öğretim sürecine ailenin katılımının yalnızca parasal katılım değil, bunu ötesinde; eğitim sürecin paydaşı olarak, denetleyici, katılımcı, seçme hakkını kullanan bir noktada olmalıdır. Ancak ailenin sadece parasal katılıma yönelmesi bile, okul yöneticilerin saydam ve hesap verebilir olmasına katkı sağlayabilir. Bu görüşü destekleyen Yolcu (2007); velilerden okula katkı amaçlı para toplanması, okulları ve okul yöneticilerini saydam ve hesap verebilir olmaya zorlamakta olduğunu belirtmektedir (Akt. Kantos ve Balcı, 2011). Hesap verebilirlik kavramı okullarda güç

mücadelelerine sebep olmaktadır. Eskiden kararların sadece müdür tarafından alınması durumu artık mümkün görülmemekte olup bunun nedeni veliler okul ortamında ve özellikle okul yönetiminde daha çok güç sahibi olmaları olarak açıklanmaktadır (Maile, 2002). Okul müdürlerini hesap verebilir kılan sadece veliler değildir. Üst yönetimlerde gerçekleşen hesap verebilirliğe yönelik yenilikler eğitim kurumlarına da yansımaktadır. Eğitim kurumlarına yönelik uygulanan merkezi sorgulamalara yönelik e-devlet uygulamaları da kullanılmaktadır.

Okul müdürlerinin hesap verebilir olmaları için yapılan çalışmalarda bir takım sorunlarla karşılaşılabilir. Bu sorunlar:

1. Objektif değerlendirmenin zorluğu: Okul yöneticilerinin hesap vermek zorunda kaldıkları konuları objektif olarak gözlemlemek ve değerlendirmek mümkün olmayabilir. Bunları objektif olarak değerlendirmek hesap verebilirlik modelinin iyi kurulup uygulanması ile mümkün olabilir (Michel, 1993; akt. Ertan Kantos, 2010).
2. Dar alanda değerlendirme ve politik yanlı davranılması: McGhee ve Nelson (2005), Amerika'daki hesap verebilirlik politikaları sonucu okul müdürlerinin performansının dar bir alanda değerlendirilmesi sonucunu ortaya koyduğunu ve bu yüzden birçok okul müdürünün işinden olduğunu ileri sürmekte ve bu sonuçların standart-temelli olarak değil politik yönelimli olarak kullanılmasının rastlanılan bir durum olduğunu da belirtmektedirler (Akt. Bülbül, 2011).
3. Ödüllendirme sisteminin eğitimsel çıktılardan daha çok kıdeme bağlı olması: Kirst'te (1990) göre; belirlenmiş hedeflerin eksikliği ile öğretmen ve okul müdürü ödüllendirme sisteminin eğitimsel çıktılardan daha çok kıdeme bağlı olması, hesap verebilirlik sisteminin özendiricilerinin uygulanmasında bir sınırlılık getirmektedir (Bülbül, 2011).
4. Okul müdürünün performansını sergilemesine kurallarla çelişmesi: Heim'e (1995) göre; hesap verebilme ile ilişkili sorun olarak, okul yöneticilerinin (veya liderlerinin) beklentileri gerçekleştirmeye çalışırken kurallarla yaşadıkları çelişkilerdir (Akt. Özen: 2011).

Her ne kadar okul müdürlerinin hesap verebilirliği ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşılabilceği düşünülse de; hesap verebilirliğin okul yönetimine katkıları düşünüldüğünde vaz geçilmemesi gerekliliği görülmektedir. Hesap verebilirlik mekanizmaları okul müdürünün elinde güçlü bir kaynak veri tabanının oluşmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca okul müdürünün okulun yönetilmesine ve kaynakların kullanımına dair bir yol haritası belirlemede, planlama yapmada yol gösterici bilgilere ulaşmasına da katkı sağlayacaktır. Okul müdürlerinin anlık olaylarla değil bir süreç olarak değerlendirilmesine katkı sağlayacak verilerinde elde edilmesine katkıları hesaba katıldığında hesap verebilirliğin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

2.3. Yönetmelik Yetkinlikler ve Hesap Verebilirlik

Yetkilik, bireyin işinde üstün performans göstermesine sebep olan bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri, olarak tanımlanabilirken (Çetinkaya, 2009a), yönetmelik yetkinlikler; üst düzey performansı belirleyen, yöneticilerin bir görevi başarıyla yerine getirmesini sağlayan bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri olarak tanımlanabilir. Örgüt yapısı içinde yetkinlikler bireylerin durumunu ortaya koyarken bireylerden beklentileri ortaya koyması açısından önemlidir. Örgütün gelişimini sağlanabilmesinde her bireyin gelişimlerinin sağlanması bunun içinde her bireyin gelişim ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Örgütsel kararların alınmasında, bireyler arası iletişim ve ilişkilerin düzenlenmesinde yönetim süreci büyük rol oynar. Yönetim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesinde bütün bireylere sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların en büyük payını yöneticiler alır. Yöneticinin yönetmelik yetkinlik düzeylerinin yükselmesi yönetimsel faaliyetleri dolayısıyla örgütsel işleyişe olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Fındıkçı'ya göre (1999; Akt: Argon ve Eren, 2004) insan kaynakları yöneticileri kişisel özellikler açısından girişken, kendini geliştirmeye açık, dışa dönük, yüksek başarı güdüsü, iletişime açık, empati kurabilen, çalışma disiplini yerleşmiş; zihinsel özellikler açısından analiz ve sentez yapabilme, muhakeme yeteneği, hafıza, yeni fikirler üretme, farklı bakabilme, güçlü sezgiler; iletişim özelliği açısından dinleme, iletişim kurma, olumlu jest ve mimikler, olumlu tutumlar; liderlik özelliği açısından ast üst ilişkilerine duyarlı, insanları etkileme gücü ve sürüklenme becerisi, yönlendirme becerisi, koordinasyon becerisi; eğitim ve sürekli gelişme özelliği açısından gerekli eğitimlere sahip, bilgi ve beceri sahibi, gelişme istekliliği olan, hayat

boyu eğitimi benimseyen, sürekli öğrenen, yeniliklere duyarlı; Ahlak ve moral değer özelliği açısından toplumsal değerlere duyarlı, güvenilir, dürüst, sır saklama alışkanlığı, objektif ve tarafsız, işe ilişkin kararlarda bireysel tercihlerinden çok kuruma öncelik verme; soru sorma özelliği açısından sorgulayıcı olma, hissetme-düşünme-uygulama-değerlendirme süreçlerinin ve etkileşiminin farkında olma, kendini sorgulama ve meraklı olma özelliklerine sahip olmalıdır. Yeni ortaya konan yönetim anlayışları da dikkate alınarak bu maddeler geliştirilebilir. Bir insan kaynakları yöneticisi hesap sorabildiği gibi hesap da verebilmelidir. Schoonover ve Schoonover (1998) altı seviyeden oluşan İK yöneticilerinin yetkinliklerinin ilk dört seviyesini oluşturan dört temel yetkinlik alanını “kişisel özellikler”, “liderlik süreci”, “yönetim süreci” ve “İK fonksiyonu ile ilgili yetkinlikler” olarak belirtmiştir (Öztürk Över, 2010).

David Mc Clelland yaptığı çalışmalar sonucu; başarı motivasyonu, geliştirme çabası, kalite ve düzen kaygısı, empati, müşteri odaklılık, etki ve tesir yetkinliği, örgütsel duyarlılık, ilişki kurma yetkinliği, başkalarını geliştirme, direktif verme, takım çalışması ve işbirliği, takım liderliği, analitik düşünme, kavramsal düşünme, teknik uzmanlık ve bilgilenme çabası yetkinliği, kontrollülük, özgüven, örgüte bağlılık ve esneklik olarak 20 yetkinlik belirlemiştir (Budak, 2008; akt. Mayatürk, Alakavuklar, Kılıçarslan, Duman Kurt ve Budak, 2008). Paksoy (2007) yöneticilerin sahip olması gereken yönetsel ve liderlik yetkinliklerine; vizyon ve strateji oluşturma, takımı ortak bir hedefe yönlendirme ve motive etme, duygularını ve davranışlarını denetleme, insan ilişkilerinde etkili olma, delege etme, ikna etme, müzakere, temsil, kurumsal etkileme stratejileri, planlama ve koordinasyon, karar alma, risk yönetimi ve performans geliştirme yetkinliklerini örnek vermiştir. Bu yetkinlikler örgütlerin işleyişi, yapısı, kültürü, hedefleri, çevre koşulları gibi faktörlerle önem sıraları değişebilir, bazıları gereksiz hale gelebilir yada ihtiyaç durumunda yeni yetkinlikler ortaya çıkabilir. Örgütlerin gelişimi itibarıyla yönetim faaliyetleri, sorumluluklar ve görevler örgüt üyeleri arasında daha dengeli bir şekilde paylaşılmakta örgüt içi ilişkiler daha demokratik hale gelmektedir. Yönetimde yönetişim kavramı kullanılır olmaya başlanmıştır. Devlet Planlama Teşkilatı'nın Kamuda İyi Yönetişim Özel İhtisas Komisyonu raporunda (DPT, 2007, 4) yönetişim tanımı; “klasik hiyerarşik yönetim anlayışı yerine tüm toplumsal aktörlerin karşılıklı işbirliği ve uzmanlaşmasına dayanan, katılımcılığı ve sivil toplum kuruluşlarını ön plana çıkaran, saydamlığı, açıklığı, hesap

verme sorumluluğunu, yetki devri ve yerindeliği esas alan bir anlayışı anlatmak için kullanılan bir kavram” olarak verilmektedir. Örgüt yapılarında meydana gelen bu değişimler yöneticilerin görev tanımları ve sorumlulukları konusunda da değişimi ortaya koymaktadır. Yöneticilerden beklentiler yöneticinin yönetsel yetkinlikleri giderek zenginleştirmekte daha üst düzeyde yetkinlikler beklenir olmaktadır. Hesap verebilirlikte yöneticilerden beklenen özelliklerden biridir.

Caiden (1988) hesap verebilir olmayı; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek ve kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmak olarak tanımlamaktadır (Akt. Akyüz, 2006). Bu tanıma göre yöneticinin örgüt içinde hesap verebilirliği sağlaması ve kendisinin de hesap vermesi yönetsel süreçlerden koordinasyonu sağlama sürecinde örgüt içi koordinasyonun sağlanmasına bilgi kaynağı sağlayacaktır. Ayrıca değerlendirme süreci için de bir araç olarak kullanılabilir. Genel olarak hesap verebilirlik yönetim süreçlerine dolayısıyla da örgüte hizmet etmektedir. Yetkinlikleri yüksek bir yönetici hesap verebilir olmalı örgütünden de hesap verebilirliği beklemelidir. Celep (2009) hesap verebilirliğin diğer insanlara gönüllü veya zorunlu olarak rapor vermeyi içerdiğin belirterek hesap verebilirliğin dışsal yönünün yanında içsel yönüne de vurgu yapmıştır. Hesap verebilirlik kavramını içsel olarak da gerçekleştirebilmek; hatta içsel faktör olarak öncelik verebilmek örgüt iklimi ve kültürüne katkı sağlayabilir güven ortamını ve samimiyeti artırabilir. Yönetimde ki karar verme süreçlerine örgütün demokratik bir biçimde katılabilmesinin ve hatta diğer yönetim süreçlerinin sağlıklı, sistemli yürütülebilmesinin yolu; sağlıklı, sistemli geri dönütlerin sağlanabilmesine ve bu da samimi, gönüllü ve benimsenmiş bir hesap verebilirlik kültürüne sahip olmakla mümkün olabilir. İşgören performansı örgütsel başarının en önemli belirleyicilerindendir. Başka bir deyişle bireysel performansın yönlendirilmesi ve artırılması, örgütün performansını da artırmaktadır (Çöl, 2008). Romzek (2000) hesap verebilirliği performansın açıklanabilmesi olarak nitelendirmektedir (Akt. Balcı, 2003). Yönetsele yetkinliklere üst düzeyde sahip olan yönetici hesap verebilirlikten korkmayacağı hatta etkin şekilde yararlanacağı söylenebilir.

Hesap verebilirlik, cevap verebilirlik, sorumluluk ve açıklık kavramları yönetimin daha demokratik bir hale gelmesine dolayısı ile de örgüt içindeki bireylerin

ve yöneticilerin üstün performansı ortaya koyan bilgi, beceri, tutum, kavranış ve kişisel özellikleri hakkında mevcut durumları ve eğitim ihtiyaçları konularına katkı sağlayan yetkinlikler konusuna katkı sağladığı söylenebilir. Yönetmeliklerin ortaya konabilmesi ve sağlıklı işleyebilmesi için örgüt içinde demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi şarttır. Hesap verebilirlik konusunda beklentileri olmayan bir örgüt yapısı, ve hesap verebilirliği içselleştirmemiş bir yöneticinin kendi yetkinliklerini tartışmaya açması beklenen bir durum olarak gözükmemektedir.

Okul müdürü okul örgütü içinde kanunlarda belirtilen sorumlulukları ve görevlerini yerine getirerek, yönetsel görevlerini etkin bir biçimde yerine getirerek, çevre koşullarını ve iç imkânları etkili şekilde kullanıp öğrenci, öğretmen vb. hizmetine sunarak, örgüt çalışanlarına yönelik adil davranarak, ödüllendirmeyi etkin şekilde kullanarak formal etkilerini; işbirliği ve takım çalışmaları yaparak, demokratik davranarak, güveni artırıcı davranışlar sergileyerek ve çalışmalar yürüterek, içten benimsetici ve destekleyici tavır sergileyerek informal etkilerini öğretmenlere hissettirebilmektedir. Öğretmene aktarılan bu formal ve informal etkiler teşvik edici, güven ve cesaret verici bir ortam sunar ve genel itibari ile eğitimin ve okulun gelişimine katkıda bulunur (Can, 2010). Okul müdürlerinin okul gelişimine ve başarısına bu denli önemli etkilerinin olması düşünüldüğünde yetkinliklerinin tespiti ve bu yetkinliklere yönelik gelişimini planlaması da bir o kadar önem arz etmektedir.

Yönetmelikler; okul müdürünün seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda kılavuz olarak kullanılabileceği gibi gelişime açık okul müdürlerinin kendilerini tanıma gelişime açık yönlerini tespit etme, rekabet ortamında üst düzey performans sergilemesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri tanıma, eksik ya da hatalı tutumlarını değiştirme ya da geliştirme fırsatı sunabilmektedir. Yine hesap verebilirlik okul gelişimine katkıda bulunan okul müdürlerinin okullarını daha demokratik bir hale dönüştürmesinde, okulun paydaları arasında bilgi paylaşımını sağlamada, okulun paydaşlarına güvence vermede, kaynakların doğru kullanımını sağlamada destek olmaktadır. Aslında okullarda yetkinliklerin kullanılabilmesinde ve okulun personelinin yetkinliklerinin ortaya konabilmesinde hesap verebilirliğe ihtiyaç vardır. Yönetmelikler yüksek olan bir okul müdürü hesap verebilirliğe yönelik bilgi düzeyi iyi durumda olup hesap verebilirliği özümsemiş olması gerekir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya yönelik literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Literatürde karşılaşılan yönetsel yetkinlikler ve hesap verebilirlik konuları ile ilişkili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yönetsel Yetkinlikler İle İlgili Araştırmalar

Karadağ (2011) “Okul Müdürlerinin Niteliklerine İlişkin Olarak Öğretmenlerin Oluşturdukları Bilişsel Kurgular: Fenomonolojik Bir Çözümleme” başlıklı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurguları analiz etmeyi amaçlamış ve çalışmasını nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene uygun tasarlamıştır. Çalışma grubunu, İstanbul’a bağlı Ataşehir İlçesi’nde çalışan 20 ilköğretim okulunun öğretmenleri oluşturduğu ve çalışma verilerini, yapılandırılmış görüşme tekniği olan 'repertory grid' tekniği kullanılarak elde edildiği belirtilmiştir. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre; 12 adet bilişsel kurgu grubu bulunduğu ve buna bağlı 197 adet geçerli kurgu bulunduğu belirtilmektedir. Kurgu gruplarından en baskın olanların iletişim becerisi, sosyallik ve dürüstlük olarak sıralandığı belirtilmektedir. Saptanan 197 bilişsel kurgudan *nazik olma*, *adaletli olma*, *doğru sözlü olma* ve *sevecen olma* sık ifade edilen nitelikler arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul müdürü niteliğinin sadece bir bilişsel kurgu ile açıklamanın mümkün olmadığı görüşü belirtilmiştir.

Atıcı (Güz 2001) “Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri” başlıklı araştırmasının amacını düşük ve yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler arasında davranış yönetimi stratejileri açısından fark olup olmadığını belirlemek olarak belirtmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında 51 İngiliz, 73 Türk ilköğretim Birinci Kademe öğretmeni seçilerek 'Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği' ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre; yüksek ve düşük yetkinlik puanına sahip 12 öğretmen seçilmiş ve ikinci aşamada, seçilen öğretmenlerin sınıfları sistematik gözlem formu kullanılarak gözlenmiş ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Çalışmada araştırmacı; istenmeyen davranışlarla baş etmede, yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin etkili, uzun süreli ve olumlu baş etme yöntemlerini

kullanmaya yöneldikleri, düşük yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin ise olumsuz baş etme yöntemlerini kullanmaya yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır. Sistematiik gözlem sonuçlarına göre istenmeyen davranışlarla başa çıkmada her iki gruba ait öğretmenler benzer yöntemler kullanmakla birlikte yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenler arasında teşvik, mizah, dokunma, uyarma ve soru sorma gibi önleyici ve olumlu yöntemler daha yaygın kullanılmakta olup; düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler arasında bağırma, azarlama, eleştirme ve ceza gibi olumsuz stratejiler ve yöntemler daha çok tercih edildiği belirtilmiştir. Ayrıca yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlere göre davranışlarında daha tutarlı ve kararlı oldukları, sınıftaki etkinliklerin ve öğrenci davranışlarının yönetiminde kesin ve güvenli göründükleri belirtilmiştir. Okulun örgütsel yapısı, özellikle müdürün öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya karşı tutumları ve bu konudaki destekleri öğretmen yetkinliğinin önemli bir parçası haline gelmektedir. Araştırmacıya göre; öğretmenler arası işbirliği yetkinlik duygusunu arttırmanın en güçlü yollarından biridir ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin okul çapında uygulanmak üzere yapılandırılmış bir şekilde planlanması, öğretmenlerin birlikte çalışmasını teşvik etmek üzere tasarlanması gerekmektedir.

Rosnarizah ve diğerleri (t.y.) “Eğitim Yönetimi ve Liderlikte Yenilikler: Malezya Okul Liderlerine Yönelik Yüksek Etkiye Sahip Yetkinlikler (Innovation in Educational Management and Leadership: High Impact Competency for Malaysian School Leaders)” başlıklı çalışmasında Malezyalı okul liderleri için yüksek seviyede etkisi olan yetkinliklerin belirlenmesini amaçladığını belirtmiştir. Bu çalışma için Instrumen Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS©)(Okul Liderleri için Yetkinlik Araçları) adlı araç geliştirilmiştir. KOMPAS; sırasıyla “Politika ve Güdüm”, “Eğitsel ve Başarıya Yönelik”, “Değişim ve Yenilik”, “İnsanlar ve ilişkiler”, “Kaynak ve İşlemler” ve “Kişisel ve etkinliğe Yönelik” olmak üzere 6 ana alanda gruplandırılmış olan 26 yetkinlikten oluştuğunu belirtmiştir. Temel bileşenlerin çıkarılması ve Varimax döndürme metodu kullanılarak aracın yapısının incelenmesinde faktör analizi uygulanmıştır. Tüm maddelerde Cronbach alfa değerleri 0.95 üzerinde olup, bu da aracın güvenilirliği ve geçerliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Yetkinlik alanında uzmanlıkları ve yetkinlik ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla bu çalışmaya Malezya genelinde 596 müdür ve okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcılar kademeli

gelişigüzel örnekleme yolu ile belirlenmiştir. KOMPAS© ayrıca MEB, Devlet Eğitim Departmanı ve Malezya genelinde yer alan Bölge Eğitim Departmanlarında görev alan 149 görevliye de uygulanmıştır. Bu uygulama ile geleceği olan ve stratejik ihtiyaca cevap vereceği düşünülen yetkinlikleri belirlemede eğitim görevlilerinin fikirleri alınarak nirengi sağlanması amaçlanmıştır. Okul liderlerinin uzmanlık ve ihtiyaçlarını tanımlarken betimsel istatistik kullanılmış, etkisi yüksek olan yetkinliklerin tanımlanması için ise minimum birleşik skorlardan yararlanılmıştır. Okul liderleri tarafından algılanan okul liderlerinin yetkinlikleri; vizyon yapısı ($\bar{x}=3.88$), kalite odak ($\bar{x}=3.50$), stratejik düşünme ($\bar{x}=3.71$), proaktif ($\bar{x}=3.88$), başarı performans yönlendirme ($\bar{x}=3.98$), öğretimsel gelişim ($\bar{x}=3.83$), bilgi paylaşımı ($\bar{x}=3.74$), müfredat odak ($\bar{x}=3.84$), denetleme ($\bar{x}=3.71$), problem çözme ($\bar{x}=3.60$), karar verme ($\bar{x}=3.51$), değişimi yönetme ($\bar{x}=3.30$), okul gelişimi uygulanması ($\bar{x}=3.59$), yaratıcılık ve yenilikçilik ($\bar{x}=3.71$), finansal yönetim ($\bar{x}=3.78$), fiziksel ve varlık yönetimi ($\bar{x}=3.76$), ($\bar{x}$ =bit yönetimi 3.51), performans yönetimi ($\bar{x}=3.63$), kapasite geliştirme ($\bar{x}=3.64$), iletişim ($\bar{x}=3.88$), ilişki kurma ($\bar{x}=3.70$), takım çalışması ($\bar{x}=3.92$), öz farkındalık ($\bar{x}=3.98$), toplumsal farkındalık ($\bar{x}=3.92$), kendini yönetimi ($\bar{x}=3.84$) ve toplumsal duyarlılık ($\bar{x}=3.81$) maddeleri üzerinden değerlendirilmiş ve okul liderleri tarafından algılanan okul liderlerinin yetkinliklerinin genel ortalaması $\bar{X}=3.94$ bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları müdür ve okul yöneticilerinin genel yetkinlik uzmanlık seviyelerini orta olduğunu gösterirken MEB, Devlet Eğitim Departmanı ve Malezya genelinde yer alan Bölge Eğitim Departmanlarından katılım sağlayan görevlilerin ise her bir yeterliğin geleceği ve bunlara yönelik stratejik ihtiyaca yönelik yüksek değer atadıkları belirtilmiştir. Çalışma ayrıca 1) değişimi yönetmek, 2) kaliteye odaklanmak, 3) bilgi işlem teknolojilerinin yönetimi, 4) karar verme, 5) problem çözme, 6) performans yönetimi, 7) okulu geliştirme ve 8) kapasite geliştirme yetkinliklerinin Malezya Okul Liderleri için yüksek etkisi olacak yetkinlikler olduğunu belirlemiş olduğu belirtilmektedir.

Hong, Hwang, Hsu ve Lee'nin (2009) "Hizmet Öncesi Eğitim (Staj) ve İlkokul İdarecilerine Yönelik İş Talepleri İle İlgili Olarak Algılanan Yetkinlikler ve Bunlar Arasındaki Uyuşmazlıklar (Perceived Competency Disparities between Pre-service Training and Job Demands of Primary School Administrators)" başlıklı çalışmalarında amacın okul idarecilerinin aldıkları eğitimin okul yönetiminin ve mesleklerinin mevcut

taleplerini karşılamak için gereken bilgi ve yetkinliği yeterince sağlayıp sağlamadığını incelemek olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma yetkinlikle ilgili tutarsızlıkları bir anket çalışması ile ele alınmıştır. 44 madde ve 6 kategoriden oluşan anket 1872 ilkokul idarecisine dağıtılmıştır. Ulusal bazda katılımcılar ilkokul müdürleri, yöneticileri ve ekip liderlerinden oluşmaktadır. Ankete %43.59 oranında geri dönüş sağlanmış, elde edilen 816 geçerli anketin analizi yapılmıştır. Sonuçlar, 44 maddenin tümünde ortak bir yön belirlenmiştir. Bulgulara göre, ilkokul yöneticilerinden 6 kategori ile ilgili elde edilen yetkinlik algısındaki uyumsuzlukların düşük ile orta seviye arasında değiştiğini gösterdiği belirtilmektedir. Okulda yenilikçi yönetim ile ilgili ilkokul yöneticilerinin 6 kategoride incelenen yetkinlikleri arasında “zihinsel kabiliyet” en yüksek seviyede algılanan yetkinlik olarak ortaya çıkarken, “profesyonel kabiliyet” ise en az bahsedilen yetkinlik olmuştur. Sonuç olarak bu tür çalışmalar yönetim becerilerinin geliştirilmesi açısından hem bireyler hem de kurumlara yardımcı olan çalışmalar olduğu belirtilmektedir. Yetkinlik algısında uyumsuzluk ile ilgili yapılan çalışmalar 1) faydalı bir seri yönetici davranışının neler olduğunu belirlemek, 2) öz gelişime yönelik araçlar sunmak ve 3) yönetim etkinliğini seçmek, geliştirmek ve anlamak konusunda idari bir çerçeve çizmek açısından bireylere yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Yetkinlikler bireylere diğerlerinin idari etkinliğini ne şekilde gözleyip değerlendirebileceklerini öğretme konusunda da aynı şekilde değerli olduğu belirtilmektedir. Yetkinlik algısında uyumsuzluk konusunu anlamak kurumlara 1) bireylerin idari becerilerde profesyonel gelişimlerini tasarlamada, 2) yönetici davranışlarını okul yönetim amaçlarıyla bağdaştırmada ve 3) bireysel yeterliğin gücüne bağlı olarak pek çok görevde ve idari durumda geçerli olan bütünleştirici bir model sağlamada yardımcı olacağı vurgulanmıştır.

Malmuzzammil, Mustamin ve Lokman (2013) “Endonezya’da Temel Yetkinlikler ve Ulusal Eğitim Standartlarına Erişmek (Principal Competencies and the Achievement of National Education Standard in Indonesia)” başlıklı araştırmalarında Endonezya’da Sulawesi adlı Güney ilinde müdürler arasında temel yetkinlik seviyesini incelemeyi ve olası ise, müdürlerin yetkinlikleri ve Endonezya Eğitim Standartları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir modelin inşa edilip edilemeyeceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Endonezya’da Sulawesi adlı Güney ilindeki 40 devlet ortaokulundan 154 kıdemli asistan öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada betimsel veri

analizi okul müdürlerinin yetkinlik seviyesi ve ulusal eğitim standartlarının yüksek seviyede olduğunu ortaya koyduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre gerçekleştirilen yapısal eşitlik modellemesi Endonezya’da okul müdürlerinin yetkinliği ve ulusal eğitim standartlarının yakalanması arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. 154 kıdemli asistan öğretmenin görüşlerine göre yetkinlik boyutları ortalamaları: Politikalar ve yön ($\bar{x}=3,972$), çevre yönetimini öğrenme ($\bar{x}=4,004$), personel, paydaşlar ve toplum arasında işbirliğinin inşası ($\bar{x}=4,131$), öğrenme sorumluluğu ve değerlendirme ($\bar{x}=3,940$), okul programının yönetimi ($\bar{x}=3,911$), yönetim dönüşümü ve yenilik ($\bar{x}=3,950$), çeşitliliği anlamak ($\bar{x}=3,960$), yönetme işlemleri ve teknoloji kaynakları ($\bar{x}=3,905$), öğretim ve başarı ($\bar{x}=4,005$), liderlik etiği ($\bar{x}=4,148$), öğretim liderliği ($\bar{x}=3,867$), insan kaynaklarının inşası ($\bar{x}=3,986$) şeklinde çıkmıştır. Betimsel analiz sonuçları katılımcılara göre okul müdürlerinin yetkinlik seviyelerini yüksek olduğunu (yüksek ortalama değerlerden görüldüğü üzere) ve katılımcıların ulusal eğitim standartlarının elde edilmesine ait olan skorlarının da yüksek olduğunu belirtilmektedir. Sonuçlar ayrıca okul müdürlerinin okul liderliği ve eğitsel liderlik açısından ulusal eğitim standartlarına direk ve önemli boyutta etkisi olduğunu da ortaya koymakta olduğu belirtilmektedir.

Androniceanua, Ristea ve Udaa’nın (2014) “Proje Temelli Okul Yönetimi Başarısında Liderlik İle İlgili Yetkinlikler (Leadership Competencies For Project Based School Management Success) başlıklı makaleleri başarılı bir proje temelli okul yönetimi için gereken liderlik yetkinliklerini incelemektedir. Makalenin analiz kısmını ortaokul öğretmenlerini temsil eden bölgesel seviyede bir örneklem üzerinde uygulanan araştırmanın bulgularından oluşmaktadır. Araştırma yapılandırılmış anket yaklaşımı ve yapılandırılmış tartışmalar kullanarak 6 okuldan 96 öğretmenin fikirlerini kapsamaktadır. Örneklemde dahil olan öğretmenler de uluslararası bir proje ekibinin koordinatör ya da üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmamızdan elde edilen bulgular okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yöntemlerini, vizyonlarını ve değişimin etkisini görme becerilerini geliştirmesi gerektiği yönündedir. Nicel çalışmada katılımcılar okul yöneticilerinin yönetimsel ve entelektüel yetkinliklerini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, sorumluluk duygusu ile hareket etme/ vicdanlı olma ve göreve bağlılık, hassasiyet ve diğerlerinin ihtiyaç ve algılarının farkında olmak gibi olumlu özellikleri zikrederken, bunun yanı sıra; güçlendirme, koçluk yapma ve diğerlerinin

yetkinliklerini geliştirme, kaynakların etkin organizasyon ve koordinasyonu, stratejik perspektif ve fırsat ve tehditlerin eleştirel şekilde analizi, duygusal esneklik ve zorlukları yenme alanlarında ise gelişme ihtiyacından da söz etmiştir.

2.4.2. Hesap Verebilirlik İle İlgili Araştırmalar

Akyüz (2006), “Kamusal Hesap Verebilirlik ve Medya” konulu yüksek lisans tezinde; demokratik kontrolün sağlanmasında önemli bir rolü olan ‘Kamusal Hesap Verebilirlik’ konusunu ele alarak, medyanın kamusal yönetimlerin hesap verebilir olması üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada literatür taraması ile; medyanın kamusal hesap verebilirliği olumlu yönde etkilemesi için bağımsız medyadan bahsediyor olmanın gerektiği, medyanın kamusal hesap verebilirliği temin etmede oynayacağı rolü olumsuz yönde etkileyen unsurlar (basın özgürlüğü konusunda yaşanan sıkıntılar, medyanın tekelleşmesi, medyada etik sorumluluklar konusundaki eksiklikler, medyanın yeterince bağımsız olamaması, politik ve piyasa güçlerinin baskısı ve etkisi altında kalması, gerekli olan özdenetim mekanizmalarındaki yetersizlikler; medya çalışanlarının ekonomik bağımlılığı ve kaygıları, muhafazakarlığı, gruplaşma içerisinde olmaları, ellerindeki profesyonel gücü iktidar arzuları doğrultusunda kullanma eğilimleri ve sorumlu bir medya için gerekli olan özdenetim mekanizmalarının belirli bir zaman ve maliyet gerektirmesi) olduğu, politik elitler ve piyasa güçleri karşısında bağımsız hale getirilmesi ve bu alanda tekelciliğin önüne geçilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özen (2011); “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” konulu doktora tezinde kamu ve özel ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerine göre, hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nedensel karşılaştırma türünde tarama modelinde olan araştırmanın evreni, 30.525’i kamu, 1.552’si özel ilköğretim okullarında görevli toplam 32.077 yöneticiden ve 369.323’ü kamu ilköğretim okullarında kadrolu, 26.079’u özel ilköğretim okullarında görevli toplam 395.402 öğretmenden oluşmakta

olup; araştırmanın örneklemini 819’u kamu, 778’i özel ilköğretim okullarında çalışan, 734 yönetici ve 863 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı örneklemini seçerken “çok aşamalı örnekleme” yöntemini kullanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı bölgeler arasında karşılaştırma yapabilmek amacı ile İBBS (Türkiye İstatistik Kurumu’nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması 2005)’ye göre 12 alt bölgeye ayrılan evrende her bir bölgeden; bölgedeki iller arasından yönetici ve öğretmen sayıları en çok olan iki il belirleyerek, bu illere gönderilecek ölçeklerin illerde seçilen okullarda hangi yönetici ve öğretmenlere uygulanacağına ise tesadüfî yöntem ile karar vermiştir. Seçilen örnekleme araştırmacı tarafından hazırlanan “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak;

- Ülkede eğitim hizmetleri sunucuları, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci sonuçlarına göre hesap vermeleri bağlamında sorun yaşamaktadırlar.
- Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları okulda okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlulukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlulukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulunmaktadır.
- Okulda okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin yapılacaklar hizmet sunucularınca benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda hizmet sunucuları, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedirler. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına oluşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütüncü izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Hizmet sunucuları, okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır.

- Türk Eğitim Sisteminde hizmet sunucuları kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan hizmet sunucuları, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Bülbül'ün (2011) "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik" başlıklı doktora tezinin amacı, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun incelenmesi ve eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB'de görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerinin saptanması olarak belirtilmiştir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada kullanılan "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulama alt ölçeklerini içermektedir. 2010–2011 eğitim öğretim yılında MEB'de görev yapan 52 genel müdür ve genel müdür yardımcısı, 75 daire başkanı, 10 iç denetçi, 320 bakanlık müfettişi, 81 il milli eğitim müdürü, 3300 eğitim (ilköğretim) müfettişiyle, Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Eğitim Sen sendikalarının genel merkez yöneticileriyle 81 il başkanının oluşturduğu araştırma evreninden; eğitim müfettişleri dışında evrende yer alan katılımcıların tümü; 81 ilden sekizer eğitim müfettişi olmak üzere toplamda 648 eğitim müfettişi ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır ve anket gönderilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ya da daha fazla kategorili değişkenlere göre karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi, ayrıca alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkinin belirlenmesinde basit korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmacı; Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleşmediğini, ayrıca görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu saptamıştır. Araştırmacı hesap verebilirlik ile ilgili olarak; "İç denetçiler, müfettişler ve sendika yöneticileri eğitim sisteminde karar alma ve kamu

parasının harcanma süreçlerinin saydam olmadığı görüşündedirler. Devlet bütçesinden oldukça büyük bir pay ayrılan kamu eğitiminde para harcanma süreçlerinin saydam olmaması, hesap verebilirlik mekanizmasının sağlıklı işlemlerini de engelleyebilir.”, “Katılımcıların ‘sorgulayıcılık’ ile ilgili uygulamalardaki görüşleri bu uygulamaların beklenen düzeyde olmadığı yönündedir. Bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, politikacıların, eğitim sisteminin hesap verebilirliğine nitelikli katkılar yapmadığı görüşündedirler.” ve “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ölçeğinde yer alan ve 5-S Hesap Verebilirlik Modelinin bileşenleri olarak kabul edilen Sorumluluk, Standartlar, Saydamlık, Sağlama ve Sorgulayıcılık alt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyonlarının pozitif yönde orta düzeyde olduğu ve ilişki düzeylerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgudan 5-S Hesap Verebilirlik Modelinde yer alan tüm bileşenlerin birbirleriyle uyumlu bir birliktelik içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.” sonuçlarını elde etmiştir.

Ertan Kantos (2010) “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli” başlıklı doktora tezini Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okulları için geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini saptama amacı ile hazırlamıştır. Araştırmacının; tarama modelinde çalıştığı araştırmanın evreni Türkiye’deki yedi coğrafi bölgedeki 21 il merkezinde bulunan, kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken çok aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı evrenden; kamu okullarında 391 okul yöneticisine ve 395 öğretmene, özel ilköğretim okullarında ise; 392 yöneticisine, 345 öğretmene ulaşmış olup; araştırma verilerini, kendi geliştirdiği ölçme aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı; öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul geliştirme, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutları olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. 41 adet alt maddenin her birinde, görüşü alınan kişiler soruları “kim hesap vermeli?”, “kime hesap verilmeli?”, “neden hesap verilmeli?”, “nasıl hesap verilmeli?” sorular kapsamında cevaplandırmışlardır. Araştırmacı katılımcıların kişisel bilgilerini çözümlemek için yüzde ve frekans, modele ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın belirlenmesine yönelik Kay-Kare analizi kullanmıştır. Modele ilişkin okul türü değişkenine göre araştırmacının elde ettiği sonuçlar: Kamu ve özel ilköğretim okullarında kim hesap vermelidir? sorusu

için yöneticiler ve öğretmenler genel olarak yöneticiler hesap vermelidir görüşü; Kamu ve özel ilköğretim okullarında kime hesap verilmeli? sorusuna yöneticiler ve öğretmenler “Ailelerle ilişkiler” alt boyutu dışında genel olarak ilk sırada yöneticiye ikinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir görüşü; Ailelerle ilişkiler alt boyutunda birinci sırada aile ve öğrenciye hesap verilmelidir görüşü; Kamu ve özel ilköğretim okullarında neden hesap verilmelidir? sorusuna her iki grup birinci sırada mesleki etik gereği hesap verilmesi gerektiği görüşü; Kamu ve özel ilköğretim okullarında nasıl hesap verilmelidir? sorusuna yönetici ve öğretmenler genellikle ilk sırada bölge, şehir, okul ve genel test sonuçlarına göre, ikinci sırada ise öğrenci davranış gelişimine göre hesap verilmesi gerektiği görüşü belirtmişlerdir.

Koçak ve diğerleri (2012) “Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı makalelerinde; Afyonkarahisar İli merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetki devrine, sınıf içerisinde ve program üzerindeki otonomilerine, eğitim öğretimin diğer paydaşlarına ve kamuya karşı hesap verebilirliklerine ilişkin algılarını belirlemek, yetki devri ve otonomiye dair algılarının çeşitli demografi değişkenlere göre değişip değişmediğini, öğretmenlerin yetki devri ve otonomi algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009–2010 Eğitim-Öğretim Yılında Afyonkarahisar İli merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1891 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmakta olup örneklemi rastlantısal olarak seçilen toplam 348 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara ışığında: öğretmenlerin yetki devri ve otonomiye dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğu; eğitim durumu, çalışılan öğretim kademesi ve branş değişkenlerinin, öğretmenlerin yetki devri ve genel otonomiye dair algılarına etki etmediği, program otonomisine dair algılarını etkilediği; lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri ile beden eğitimi ve beden eğitimi ile matematik öğretmenlerinin program otonomisine dair algıları arasında manidar fark bulunduğu, Öğretmenlerin şu an en fazla, “öğrencilere adil davranma ve bununla ilgili önlem alma” ile “öğrenci beklentilerine cevap verebilme” konusunda kendilerini hesap verebilir hissettiklerini belirttiği, öğretmenlerin hesap verebilirlik ile ilgili gelecekte yapılabilecek düzenlemelerde en fazla “öğretimin

kalitesi” ve “mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi” konularına önem verilmesi gerektiğini belirttikleri, öğretmenlerin; yetki devri ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmada sonuç olarak; öğretmenlerin yetki ve otonomilerinin artırılması ve bunun denetimi için etkili bir hesap verebilirlik politikasının uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir.

Ertan Kantos ve Balcı'nın (2011) “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli” başlıklı araştırmalarının amacı, MEB'e bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirerek, geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin belirlenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada; geliştirilen hesap verebilirlik modelinin boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, “okul türü” ve “Kim hesap vermeli?” sorularının yanıtlarına göre betimlenmiştir. Ertan Kantos ve Balcı (2011) özel okulda ve kamu okulunda çalışan öğretmen ve yöneticilere göre araştırmada elde ettiği sonuçlar: “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi”, “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması”, “Öğrenci başarımlarını/performans verilerini, öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada”, “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirirmede”, “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada”, “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında”, “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında”, “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında”, “Güvenli bir ortam sağlanmasında”, “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında”, “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde”, “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir şeklindedir. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde ise kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler hesap vermelidir sonucuna ulaşılmıştır. Ertan Kantos, Z. ve Balcı, A. (2011) araştırma sonucu olarak her iki eğitim kurumunda yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (Mayıs 2011) “Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik” başlıklı araştırmalarında, hesap verebilirlik ve etik kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve hesap verebilirlik ve etik kavramlarının kamu yönetiminin dürüstlüğüne sağlamadaki rollerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Hesap verebilirliğin, çok yönlü bir olgu olduğu ve çeşitli mekanizmaları gerektirdiğini belirten Eryılmaz ve Biricikoğlu (Mayıs 2011) araştırmalarında; hesap verebilirlikte saydamlık, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, toplumun yönetime katılması, yönetimi denetlemesine yönelik olanaklar sebebiyle kamu kurumlarının toplumsal sorumluluklarının arttığını belirtmektedirler. Piyasa süreçleri içerisinde de etkinlik, verimlilik, kalite gibi değerlerin önem kazanmıştır. Sivil toplum örgütleri ve baskı gruplarının rolünün artması ile kamu yönetiminde iç kontrol mekanizmalarına alternatif olanaklar ortaya koyduğu görüşü belirtilmiştir. Hesap verebilirlikle ilgili olarak; dışsal kontrol yöntemlerine yapılan vurguların ve dışsal ilişkin oluşturulan yöntem ve mekanizmaların sınırlı kalacağı hatta dışsal kontrol ve denetimlerin çok arttırılmasının kamu kurumlarındaki çalışanların moralini, motivasyonunu düşüreceğini, güven ortamına zarar vereceğini ve kamu yararına uyumlu olmayan bir maliyetinin olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal denetimin sınırlılıkları ve olumsuzluklarından dolayı; içsel denetim açısından çalışanlarda etik değerlerin geliştirilmesi, kurumlarda güvene dayalı bir yönetim kültürünün ve profesyonellik anlayışının geliştirilmesi önem kazandığı belirtilmektedir.

Öztürk ve Celep (2009) “Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verilebilirliği (‘Cevap Verilebilirlik’, ‘Açıklık’ ve ‘Sorumluluk’ Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)” çalışmalarının amacını, Wood ve Winston (2005) tarafından lider hesap verebilirliği ile ilgili olarak geliştirilen “sorumluluk”, “açıklık” ve “cevap verebilirlik” ölçeklerini okulda lider olarak okul müdürlerinin hesap verebilirliğini ölçmek için Türkçe’ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmada açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonucuna göre cevap verebilirlik ve Açıklık Ölçeklerinin maddelerinin faktör yükleri.40’ın üzerinde olduğu için madde atılması olmadığı, Sorumluluk ölçeğinde ise 3 maddenin çıkarılması sonucunda tüm maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekler için açıklanan varyans oranları %30’un üzerinde olduğu; yani ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıların yüksek

bulunduğu bu sebeple de iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu ve tüm maddeler için anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Güçlü ve Kılınç'ın (2010) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri" konulu araştırmaları ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışları gösterme düzeylerini saptamayı amaçlamaktadırlar. Araştırma Kastamonu'da ilköğretim okullarında görev yapan 215 öğretmen üzerinde yürütülmüş olup, araç olarak Öztürk ve Celep (2009) tarafından geliştirilen "Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin hesap verebilirliğin sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik boyutu kapsamına giren davranışlara orta düzeyde uygunluk gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Kalman ve Gedikoğlu (2014) "Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmalarında, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde ilişkisel olan araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi ise 268 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Öztürk ve Celep (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan okul yöneticisi hesap verebilirlik ölçeği ile Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve doğrusal regresyon yöntemi ile analiz edilmiş olup; yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve okullardaki örgütsel adalet algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Bülbül ve Ottekin Demirbolat (2014) “Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme” konulu araştırmalarında, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB merkez ve taşra örgütlenmesinde görev yapan yönetici ve denetçilerle eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerinin, 5-S Hesap Verebilirlik modeli kapsamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik uygulamalarıyla ilgili eğitim yöneticisi, denetçisi ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle 165 eğitim yöneticisi, 693 eğitim denetçisi ve 84 sendika yöneticisinden veri toplanmıştır. Araştırmacının elde ettiği bulguların eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yetersiz düzeyde kaldığını gösterdiğini belirtmektedir. Katılımcı görüşleri arasında görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Billger’in (2007) “Aracı Olarak Müdürler: Okul Müdürlerinin Tazminat ve Performansında Hesap Verebilirliğin İncelenmesi (Principals as agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principals)” başlıklı makalesi ile okulda hesap verilebilirlik konusu bölgelerin belirlediği amaçlar ve zayıf performans karşısında devlet yaptırımları gibi teşvikler ve standartlar giderek daha yaygın hale gelmekle birlikte olduğunu bu tür politikaların devlet müdürlerine yapılan ödeme ve okul performansını nasıl etkilediğine yönelik delillerini incelemiştir. Araştırmacı 1999-2000 Okullar ve Kadro Anketinden yararlanarak elde ettiği verilerdeki kesitsel varyasyonun analizi dayanarak; hesap verebilirlik politikalarının üniversiteye daha düşük seviyede öğrenci kaydı ve özellikle en iyi müdürler başta olmak üzere daha düşük ödeme ile örtüştüğünü ortaya koyduğu yani hesap verebilirlik politikaları okulun başarı performansını düşürdüğü, öte yandan hesap verebilirlik politikaları en kötü olarak adlandırılan okullarda bile öğrenci devamını sağladığı, okul terklerini azalttığı, okul müdürlerinin okul terki riski olan öğrencileri için aracı rolünü üstlendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmacı çıkan sonuçlar sebebinin; belki iyi performans gösteren müdürler hesap verebilirlik standartları açısından önemli sorunlar yaşayan, daha düşük kaynaklara ve daha düşük maaş ödeme imkânına sahip okullara tayin edilmesi ya da pek çok öğretmen gibi, en iyi müdürler de para ile motive olmak

yerine öğrencilerini olumlu etkileyebilme duygusuyla motive olması olabileceğini belirtmektedir. Gözlemlenemeyen müdür ve okul özellikleri müdürün maaş ve performansının belirlenmesinde çok önem arz ettiğine değinmektedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri ve yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bolu ili Merkez ilçesinde temel eğitime bağlı ilk ve ortaokullarda uygulanan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modeli ise; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim –Öğretim Yılında Bolu ili Merkez ilçeye Bağlı 38 İlkokul ve 30 Ortaokulda 94 okul yöneticisi ve 1083 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evren üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 3. 1. Bolu ili Merkez ilçe ilkokul okul yöneticisi ve öğretmen sayıları (Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012).

Sıra Nu.	OKUL ADI	Yönetici	Öğretmen
1	Çaygökpınar İlkokulu	1	6
2	Gökpınar İlkokulu	1	0
3	Kındıra İlkokulu	1	2
4	Okçular Yenimahalle İlkokulu	1	3
5	Saraycık Köyü İlkokulu	1	2
6	Semiha Şakir İlkokulu	1	6
7	Sultanbey İlkokulu	1	2
8	Susuzkınık İlkokulu	1	0
9	Yumrukaya İlkokulu	1	2
10	50.Yıl İzzet Baysal İlkokulu	1	43
11	60. Yıl İlkokulu	1	19
12	100. Yıl İlkokulu	1	26
13	Abant İlkokulu	1	15
14	Atatürk İlkokulu	1	19
15	Behiye Baysal İlkokulu	1	13
16	Canip Baysal İlkokulu	1	26
17	Cumhuriyet İlkokulu	0	22
18	Çimento Çaydurt İlkokulu	1	14
19	Çobankaya Şehit Murat Paçal İlkokulu	0	5
20	Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlkokulu	0	6
21	Dodurga Abdi Sın İlkokulu	1	5
22	Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İlkokulu	1	7
23	Gazipaşa İlkokulu	1	33
24	İnkılap İlkokulu	1	10
25	Karacasu İlkokulu	1	15
26	Karaköy TOKİ İlkokulu	1	12
27	Koç İlkokulu	0	17
28	Köroğlu İlkokulu	1	24
29	Kültür İlkokulu	1	17
30	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	1	22
31	Mevlâna İlkokulu	1	14
32	Milli Egemenlik İlkokulu	0	17
33	Paşaköy İlkokulu	0	12
34	Sakarya İlkokulu	1	29
35	Yıldırım Bayezit İlkokulu	1	7
36	Yukarısoku İlkokulu	1	13
37	Yunus Emre İlkokulu	1	22
38	Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe İlkokul Toplam	0 31	10 517

Tablo 3.1.'de Bolu ili Merkez ilçe ilkokul okul yöneticisi ve öğretmen sayıları verilmiş olup; 31 okul yöneticisi ve 517 öğretmen görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3. 2. Bolu ili Merkez ilçe ortaokul okul yöneticisi ve öğretmen sayıları (Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012).

Sıra Nu.	Okul Adı	Yönetici	Öğretmen
1	50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	1	68
2	60. Yıl Ortaokulu	1	20
3	100. Yıl Ortaokulu	0	23
4	Abant Ortaokulu	1	11
5	Alıçören Ortaokulu	1	23
6	Atatürk Ortaokulu	1	26
7	Behiye Baysal Ortaokulu	0	15
8	Canip Baysal Ortaokulu	1	24
9	Cumhuriyet Ortaokulu	1	21
10	Çobankaya Şehit Murat Paçal Ortaokulu	1	7
11	Dağkent Kıröğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı Ortaokulu	1	12
12	Dodurga Abdi Sin Ortaokulu	0	6
13	Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu Ortaokulu	0	11
14	Gazipaşa Ortaokulu	0	31
15	İnkılâp Ortaokulu	0	12
16	Karacasu Ortaokulu	0	14
17	Karaköy TOKİ Ortaokulu	0	12
18	Koç Ortaokulu	1	21
19	Köroğlu Ortaokulu	0	25
20	Kültür Ortaokulu	0	28
21	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	0	25
22	Mevlâna Ortaokulu	0	14
23	Milli Egemenlik Ortaokulu	1	20
24	Paşaköy Ortaokulu	1	12
25	Sakarya Ortaokulu	1	35
26	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	0	8
27	Yukarısoku Ortaokulu	0	13
28	Yunus Emre Ortaokulu	0	17
29	Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe	1	12
30	Bolu Anadolu İmam Hatip Lisesi (5.sınıf)	0	0
	Ortaokul Toplam	14	566

Tablo 3.2.'de Bolu ili Merkez ilçe ortaokul okul yöneticisi ve öğretmen sayıları verilmiş olup; 14 okul yöneticisi ve 566 öğretmen görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3. 3. Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma sayısı

	Müdür Sayısı		Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yard. Sayısı		Okul Yöneticisi Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	Evren	Ulaşılan Evren	Evren	Ulaşılan Evren	Evren	Ulaşılan Evren	Evren	Ulaşılan Evren
İlkokul	31	30	36	16	67	46	517	354
Ortaokul	14	11	13	13	27	24	566	344
Toplam	45	41	49	29	94	70	1083	698

Araştırmada evreninin tamamına ulaşılmıştır. Tablo 3.3.'e göre ulaşılan evrenden 45 okul müdüründen 41'i; 49 müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından 29'u; 1083 öğretmenden 698'i değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim –Öğretim Yılında Bolu ili Merkez ilçeye Bağlı 38 İlkokul ve 30 Ortaokulda 94 okul yöneticisi ve 1083 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışma evren üzerinde yürütülmüştür. Bütün evrene ulaşılmış ve ölçek formu dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçek formundan yalnızca 768 ölçek formu geçerli veri olarak alınabilmıştır; evrenin %67,84'üne ulaşılmıştır. Ulaşılan 768 katılımcının ilkokul ve ortaokulda çalışma durumları Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Okul türüne göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Okul Türü	(N)	%
İlkokul	400	52,08
Ortaokul	368	47,92
Toplam	768	100,00

Tablo 3.4'te göre değerlendirmeye 768 alınan ölçek formunu dolduranların 400'u ilkokul ve 368'i ortaokulda görev yapmaktadır. Aldıkları görevlere göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.5'te verilmiştir.

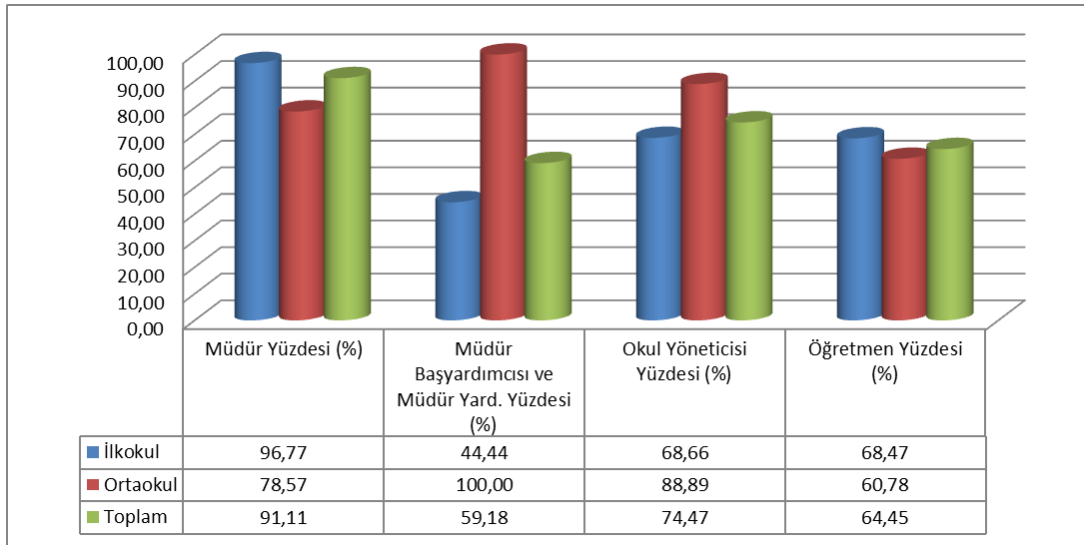
Tablo 3. 5. Aldıkları görevlere göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Görevi	(N)	%
Müdür	41	5,34
Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı	29	3,78
Öğretmen	698	90,89
Toplam	768	100,00

Tablo 3.5'e göre değerlendirmeye 768 alınan ölçek formunu dolduranların 41'i müdür, 29'u müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı ile 698'i öğretmendir. Aldıkları görevlere ve okul türlerine göre araştırma evreni ile araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.6.'te verilmiştir.

Tablo 3. 6. Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma sayısı

Evren	Müdür Sayısı	Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yard. Sayısı	Okul Yöneticisi Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	31	36	67	517
Ortaokul	14	13	27	566
Toplam	45	49	94	1083
Evrenden Ulaşılan	Müdür Sayısı	Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yard. Sayısı	Okul Yöneticisi Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	30	16	46	354
Ortaokul	11	13	24	344
Toplam	41	29	70	698

**Grafik 3. 1.** Aldıkları görevlere göre katılımcı evreni ve evrene ulaşma yüzdesi

Tablo 3.6'ya göre evrende bulunan 45 müdürden 41'ine; 49 müdür başyardımcısı ile müdür yardımcısından 29'una ve 1083 öğretmenden 698'ine ulaşılmıştır. Grafik 3.1'e göre evrenden ulaşılan müdürlerin oranı %91,11; müdür yardımcısının oranı %59,18 ve öğretmenlerin oranı % 64,45'tir. Okul müdürleri, müdür başyardımcıları, müdür yardımcılarını okul yöneticisi olarak ele alınmıştır. Okul yöneticisi gurubu, öğretmenler gurubu olarak iki grup üzerinde çalışılmış ve buna yönelik yönetsel yetkinlikler ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği dağıtılmıştır. Bu ölçeklerin ilkokullar için okul yöneticilerinden % 96,77'si; öğretmenlerden %68,48'i; ortaokullar için ise okul yöneticilerinden % 78,57'si; öğretmenlerden %60,78'i değerlendirmeye alınmıştır. Görevlendirme türüne göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Görevlendirme biçimlerine göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Görevlendirme Biçimi	(N)	%
Asil	701	91,28
Görevlendirme	53	6,90
Müdür yetkili	8	1,04
Vekil	6	0,78
Toplam	768	100,00

Tablo 3.7'ye göre 768 katılımcının görevlendirme biçimlerine %91,28'sinin asil, %6,90'ı görevlendirme, %1,04'ü müdür yetkili öğretmen, %0,78'i vekil öğretmen olarak görev yapmaktadır. Görevlendirmelerin çok olması 4+4+4 Sistemine geçişle oluşan branş öğretmeni açığı olabileceği düşünülmektedir. Branşına göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3. 8. Branşlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Branşı	(N)	%
Sınıf öğretmeni	401	52,21
Branş öğretmeni	367	47,79
Toplam	768	100,00

Tablo 3.8'e göre 768 katılımcının %52,21'nin sınıf öğretmeni ve %47,79'nun branş öğretmenidir. Çalışmaya katılanlar dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyetine göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Cinsiyetlerine göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Cinsiyeti	(N)	%
Kadın	419	54,56
Erkek	349	45,44
Toplam	768	100,00

Tablo 3.9'a göre 768 katılımcının %54,56'sı kadın ve %45,44'ü erkektir. Çalışmaya katılanlar dikkate alındığında, kadınların erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Öğrenim durumlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Öğrenim Durumu	(N)	%
Ön lisans	97	12,63
Lisans	604	78,65
Yüksek lisans	66	8,59
Doktora	1	0,13
Toplam	768	100,00

Tablo 3.10'a göre 768 katılımcının %78,65 ile en fazla lisans mezunu olduğu, bunu %12,63 ile ön lisans, %8,59 ile yüksek lisans ve %0,13 ile doktora mezunlarının takip ettiği görülmektedir. 97'si ön lisans, 604'ü lisans, 66'sı yüksek lisans ve 1'i doktora bitirmiştir. Öğretmen alımları lisans diploması ile olduğundan en fazla sayı lisans olarak görünmesine karşın, daha önceki yıllarda öğretmenlerin ön lisans ile alınması nedeniyle ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Yaşlarına göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3. 11. Yaşlarına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Yaşı	(N)	%
20-25	25	3,26
26-30	165	21,48
31-35	204	26,56
36-40	111	14,45
41-45	108	14,06
46-50	75	9,77
50 üzeri	80	10,42
Toplam	768	100,00

Tablo 3.11'e göre 768 katılımcının dağılım oranlarına göre yoğunluğun en fazla %26,56 ile 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla %21,48 ile 26-30 yaş aralığı, %14,45 ile 36-40 yaş aralığı, %14,06 ile 41-45 yaş aralığı, %10,42 ile 50 yaş ve üzeri, %9,77 ile 46-50 yaş aralığı ve en az yoğunluğun yer aldığı %3,26 ile 20 ile 25 yaş aralığı yer aldığı görülmektedir. Frekanslar incelendiğinde yoğunluğun %46,95 ile 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem yılına göre araştırmaya katılanların sayısı ve yüzdesi Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Mesleki kıdem yılına göre katılımcı sayısı ve yüzdesi

Mesleki Kıdemi	(N)	%
1-5 Yıl	105	13,67
6-10 Yıl	198	25,78
11-15 Yıl	162	21,09
16-20 Yıl	103	13,41
20 üzeri	200	26,04
Toplam	768	100,00

Tablo 3.12'ye göre 768 katılımcının en fazla %26,04 ile 20 üzeri kıdem yılı aralığı olduğu bu değeri en yakın değerle %25,78 ile 6-10 kıdem yılı aralığı takip etmekte olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; %21,09 ile 11-15 kıdem yılı aralığı; %13,67 ile 1- 5 kıdem yılı aralığı ve en az yoğunluğun %13,41 ile 16-20 kıdem yılı aralığı olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

15 Mart 2013 Tarihinde Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni ile araştırma için kullanılacak ölçek formları basılı materyal şeklinde okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ile öğretmenlere ulaştırılmış ve 08 Nisan 2013 Tarihine kadar (üç hafta içinde) araştırma veriler toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında 3 bölümden oluşan form kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgiler olan; okul türü, görevi, görevlendirme biçimi, branşı,

cinsiyeti, öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. İkinci bölümde; yöneticilerin yönetsel yetkinliklerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Yönetmel Yetkinlikler Ölçeği kullanılmıştır. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeği; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler olmak üzere 4 boyut ve 61 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; beşli Likert tipi hazırlanmış olup, değerlendirme ölçütü 1= “Hiç yetkin değil.”, 2= “Yetkin değil.”, 3= “Orta düzey yetkin.”, 4= “Yetkin.”, 5= “Çok yetkin.” şeklindedir. Geliştirilen bu ölçek Çetinkaya’nın (2009b) doktora tezinde geliştirdiği yönetsel yetkinlikler ölçeğinden yola çıkarak eğitim kurumlarına yönelik geliştirilmiştir. Çetinkaya (2009b) tarafından geliştirilen yönetsel yetkinlikler ölçeğinin genel güvenilirlik için hesaplanan Cronbach alfa değeri $\alpha = 0,936$; üst düzey yöneticilere yönelik Cronbach alfa değeri $\alpha = 0,881$; orta düzey yöneticilere yönelik Cronbach alfa değeri $\alpha = 0,889$ ve alt düzey yöneticilere yönelik Cronbach alfa değeri $\alpha = 0,899$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin 61 maddesi için güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,993$ ’tür. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin geliştirmesi çalışması aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Üçüncü bölümde; Öztürk ve Celep’in (2009) Türkçe’ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yürüttüğü, Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verilebilirliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek cevap verilebilirlik, açıklık ve sorumluluk boyutlarından oluşmakta ve 5’li Likert tipindedir. Ölçek, 1- “Hemen hemen hiç”, 2- “Çok nadir”, 3- “Bazen”, 4- “Çoğunlukla” ve 5- “Hemen hemen her zaman” aralığında değerlendirilmektedir. Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verilebilirliği Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Öztürk ve Celep’in (2009) yaptıkları uyarlama çalışmasında; Sorumluluk ölçeği için $\alpha = ,93$ ve Açıklık ölçeği için $\alpha = ,90$ bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğinin güvenilirlik katsayısını için $\alpha = ,992$ bulunmuştur.

3.3.2. Yönetmel Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması

Araştırmada kullanılan Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin geliştirilme süreci, a) ilgili literatür taraması yapılarak yönetsel yetkinlik maddelerinin belirlenmesi, b) belirlenen ölçek maddelerine yönelik uzman görüşü alma anket formu oluşturma ve uzman görüşlerini alma, c) elde edilen verileri değerlendirme ve ön uygulama formu oluşturma d) ön uygulama formuna yönelik ölçme ve değerlendirme uzmanlarının

görüşünü alma, e) ön uygulama yapma ve f) ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere 6 aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan dönen sonuçlar doğrultusunda asıl uygulama formu hazırlanmıştır.

İlk aşamada; ölçek geliştirme sürecinde yönetsel yetkinlik konusuna yönelik olarak literatür taraması yapılmış, yapılan literatür taraması sonucunda; Çetinkaya'nın (2009b) “Yönetsel Yetkinliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetsel Yetkinliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama” konulu tezinde geliştirdiği ve kullandığı Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğine (EK1) ulaşılmıştır. Çetinkaya (2009); Boyatzis'in (1982), Spencer ve Spencer'ın (1993), Schippmann ve diğerlerinin (2000), Levenson, Van der Stede ve Cohen'nin (2006), Schullen, Mount ve Judge'nin (2003), Robertson, Gibbons, Baron, MacIver ve Nyfield'in (1999), çalışmalarından geliştirdiği ölçekler ile Management Skills Profile ve Center for Creative Leadership tarafından geliştirilen ölçeklerden faydalananak gerçekleştirdiği pilot çalışmanın istatistiksel sonuçları doğrultusunda 35 maddeye indirerek “Yönetsel Yetkinlik Ölçeği” oluşturmuştur. Çetinkaya'nın (2009) oluşturduğu Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin eğitim sektöründe uygulanabilirliği incelenmiştir. Çetinkaya'nın (2009b) ölçeğinin yanında eğitim yönetimi ve denetimi üzerine çeşitli kaynaklar incelenmiş ve ilgili literatürden yararlanarak adı geçen ve yetkinlik tanımına uyan maddeler eklenerek madde sayısı artırılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada; oluşturulan madde havuzunda bir araya getirilen bütün maddelerin yer aldığı, her madde için “Uygun değil”, “Kısmen uygun” ve “Uygun” seçeneklerini barındıran 3lü likert tipi uzman görüşü alma anketi hazırlanmıştır. Ayrıca hazırlanan uzman görüşü alma anketinde “Uygun değil”, “Kısmen uygun” cevapları için gerekçesinin yazılabileceği bir açıklama alanı bırakılmıştır. Anketin en sonunda katılımcıların ek yetkinlik yazabilecekleri açık uçlu “Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen belirtiniz.” sorusu yöneltmiştir. Hazırlanan form Ek 2'de görülmektedir.

Üçüncü aşamada; hazırlanan uzman görüşü alma formu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden ve Eğitim Fakültesi'nden 7 öğretim üyesine (Ek 10), MEB'de görevli 6 eğitim denetmeni, 6 müdür, 6 müdür yardımcısı ve

5 öğretmene fotokopi yolu ile çoğaltılarak dağıtılmış ve görüşleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda dönen formlarda maddeler ile ilgili “Uygun değil”, “Kısmen uygun” ve “Uygun” seçeneklerinin seçilme yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır. Ayrıca açık uçlu yanıtlar betimsel analiz yoluyla maddeleştirilip frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden ve Eğitim Fakültesi’nden 7 öğretim üyesine (Ek 10), MEB’de görevli 6 eğitim denetmenine (Ek 11), 6 müdüre (Ek 12), 6 müdür yardımcısına (Ek 13) ve 5 öğretmene (Ek 14) ait yüzde ve frekans sonuçları tablolar halinde ekte sunulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda yeni maddeler eklenmiş ya da var olan maddelerden uygun olmayanlar düşülmüştür. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda oluşturulan forma yeni maddeler eklenmiştir. Ölçeğe eklenen bu yönetsel yetkinlik maddeleri Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3. 13. Uzmanların belirttikleri görüşlerden elde edilen ek yetkinlikler.

Kurum kültürü oluşturma yeteneği (e.d.6)	Kendini yenileme (ö.5)
Tutarlı olma (ö.ü. 3)	Kaynak kullanımı (ö.5)
Söylemleriyle Eylemlerinin örtüşmesi (m. 2)	İş bölümünü yapabilme yeteneği (e.d.6)
Analitik düşünme becerisi (ö.5)	Öğrenen kurum anlayışını oluşturma yeteneği (e.d.6)
İşbirliği anlayışını oluşturma yeteneği (e.d.6)	Etkili iletişim kanallarını oluşturma yeteneği (e.d.6)
Adil olma (m. 2) -adaletli olma (ö.ü. 3)- adaletli olma (m. 2) -adaletli olma (ö.5) - adaletli olma (ö.5)	Madde ve insan kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda rasyonel olarak kullanmak (e.d. 5)
Güvenilir olma (ö.5)	

Not: Harfler ve sayıdan oluşan kodlar görüşleri belirten uzmanlara ait olup; ed: eğitim denetmeni, m: müdür, ö.ü.: öğretim üyesi, ö: öğretmen anlamına gelmektedir.

Dördüncü aşamada; elde edilen veriler doğrultusunda form revize edilmiş asıl uygulamadan önceki şekline sokularak, ikinci kez ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşünü almak için internet ortamında ya da fotokopileri dağıtılarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri çerçevesinde düzenlemeler yapılmış ve ön uygulama anketi hazırlanmıştır. Hazırlanan form Ek 3’de görülmektedir.

Beşinci aşamada; yeni düzenlemelerden sonra elde edilen forma son şekli verilmiş ön uygulama yapılmıştır. Yönetsel Yetkinlik Ölçeğinin eğitim kurumlarına uyarlanması çalışması için evren; 2012-2013 Eğitim –Öğretim Yılında Bolu iline bağlı 75 ilkokul, 64 ortaokul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerinden oluşturmaktadır.

Çalışma evren üzerinde oransız eleman örnekleme yöntemiyle örneklem alınarak yürütülmüştür.

Tablo 3. 14. Yönetmelikler yetkinlikler ölçeği geliştirme çalışması evren ve örnekleme.

	Müdür	Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yard. Sayısı.	Öğretmen Sayısı
Evren	46	49	1083
Örneklem	46	49	276
Ulaşılan	46	13	276

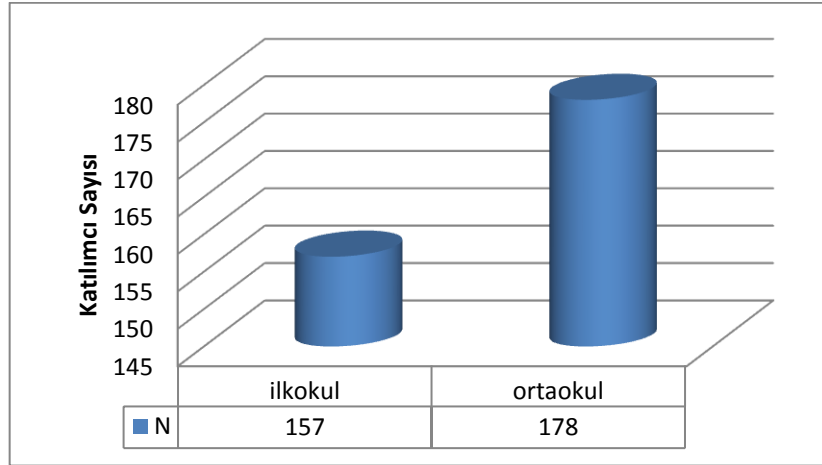
Merkez ilçe haricinde yer alan Dörtdivan, Gerede, Göynük, Kırıbsıcık, Mengen, Mudurnu, Seben ve Yeniçağa İlçelerinde görevli 46 müdür ile Merkez ilçede görev yapan 49 müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı ile 276 öğretmen yer almaktadır. Ölçek formu ilçelerdeki okul müdürlerine İnternet ortamında ya da basılı materyal olarak sunulmuş, Diğer okul yöneticileri ve öğretmenlere basılı form olarak sunulmuştur. Örneklemin tamamına ulaşılmış 46 müdürden, 13 müdür başyardımcısı/müdür yardımcısından ve 276 öğretmenden ölçek formlarının değerlendirilmeleri alınmıştır. Seçilen örneklemden toplamda 335 müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve öğretmenden değerlendirme alınmıştır.

Altıncı aşamada; Ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmış örneklem grupta uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği alınmış, 61 maddeden oluşan yönetmelikler ölçeği; beşli Likert tipi hazırlanmış olup, değerlendirme ölçütü 1= “Hiç yetkin değil.”, 2= “Yetkin değil.”, 3= “Orta düzey yetkin.”, 4= “Yetkin.”, 5= “Çok yetkin.” şeklindedir.

3.3.2.1. Yönetmelikler Yetkinlikler Ölçeği Geliştirme Çalışmasında Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

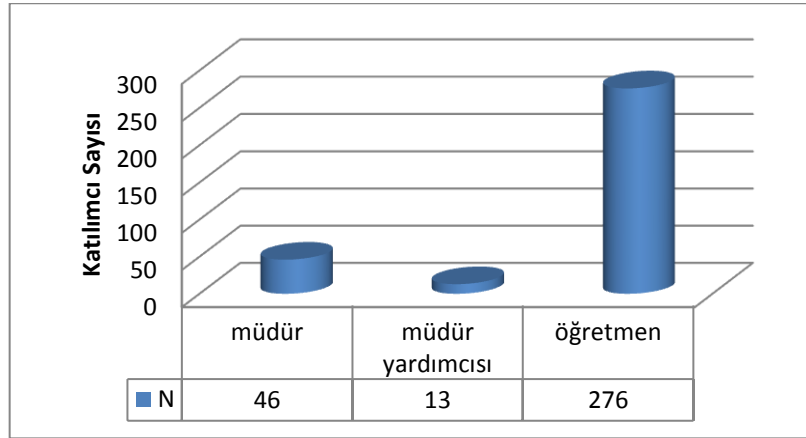
3.3.2.1.1. Yönetmelikler Yetkinlikler Ölçeği Geliştirme Çalışmasında Kullanılan Örneklemin Özellikleri

Yönetmelikler Yetkinlik Ölçeği geliştirme çalışmasına seçilen katılımcılardan örneklem olarak 335 katılımcının cevapları değerlendirilmiştir.



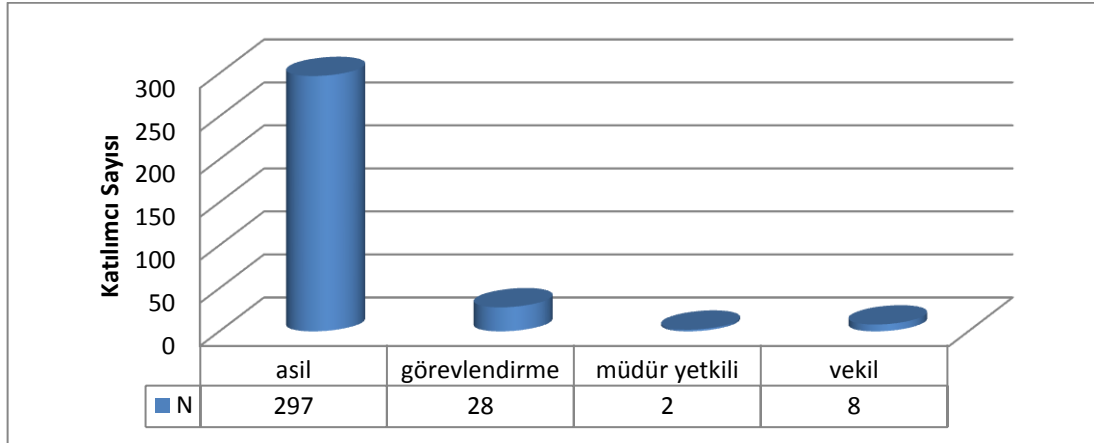
Grafik 3. 2. Okul türüne göre katılımcı sayısı

Grafik 3.2.'ye göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %46,86'si ilköğretim, %53,13'ü ortaokulda görev yapmaktadır.



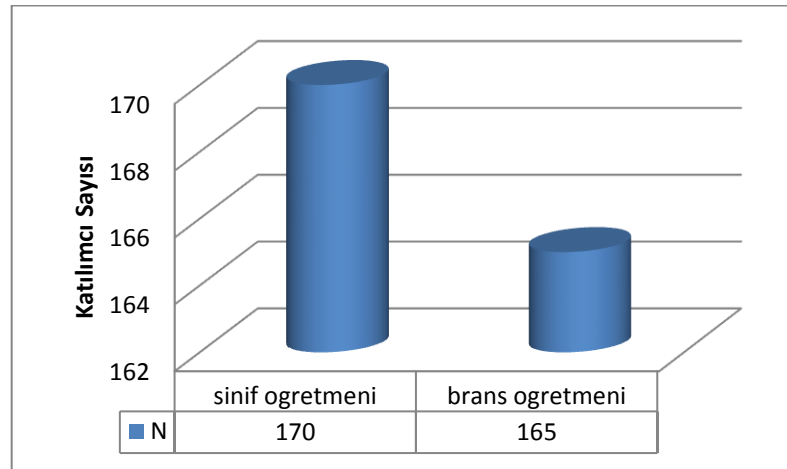
Grafik 3. 3. Aldıkları görevlere göre katılımcı sayısı

Grafik 3.3'e göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %13,73'ü müdür, %3,88'i müdür yardımcısı ve %82,39'u öğretmendir.



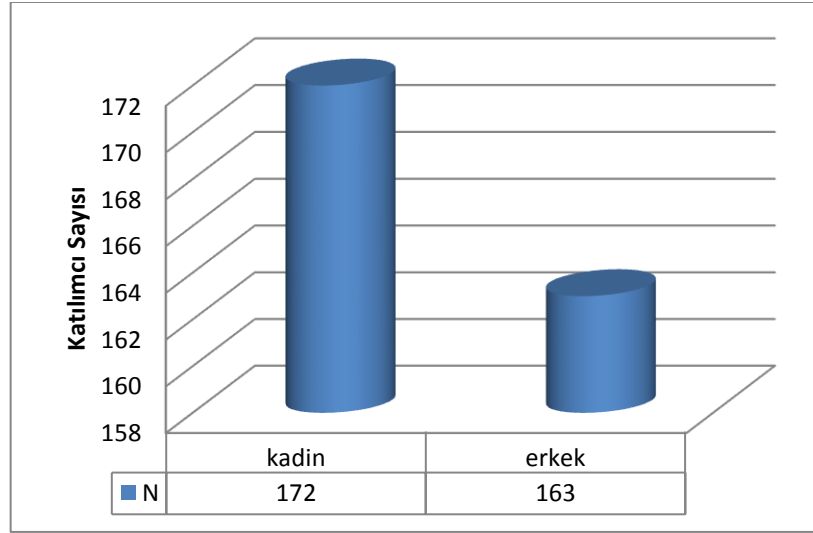
Grafik 3. 4. Görevlendirme biçimlerine göre katılımcı sayısı

Grafik 3.4'e göre ele alındığında Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %88,66'sı asil, %8,36 başka okul ya da kurumlardan görevlendirme, %0,60' birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmen ve %2,39'u vekil öğretmen olarak görev yapmaktadır.



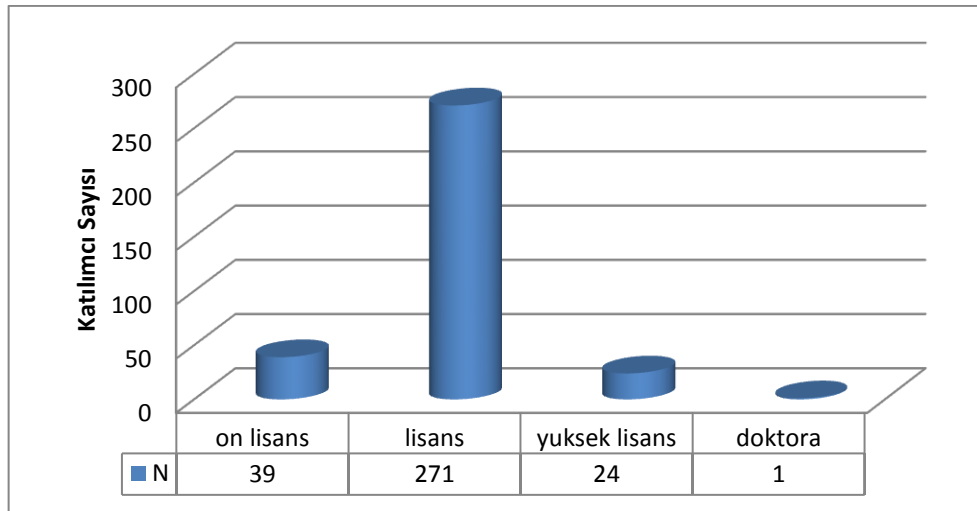
Grafik 3. 5. Branşlarına göre katılımcı sayısı

Grafik 3.5'e göre Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %50,75'i sınıf öğretmeni, %49,24'i branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Branşlar (sınıf öğretmeni –branş öğretmeni) ve okul türü (ilkokul-ortaokul) oranları arasındaki farkın yönetimde görev alan öğretmenlerin oranından olduğu düşünülmektedir. Çalışma 4+4+4 Sistemine geçişteki Eğitim Öğretim yılında yapıldığından branş öğretmenleri ilkokulda ve sınıf öğretmenleri ise ortaokulda yönetimde yer alabilmekte idi.



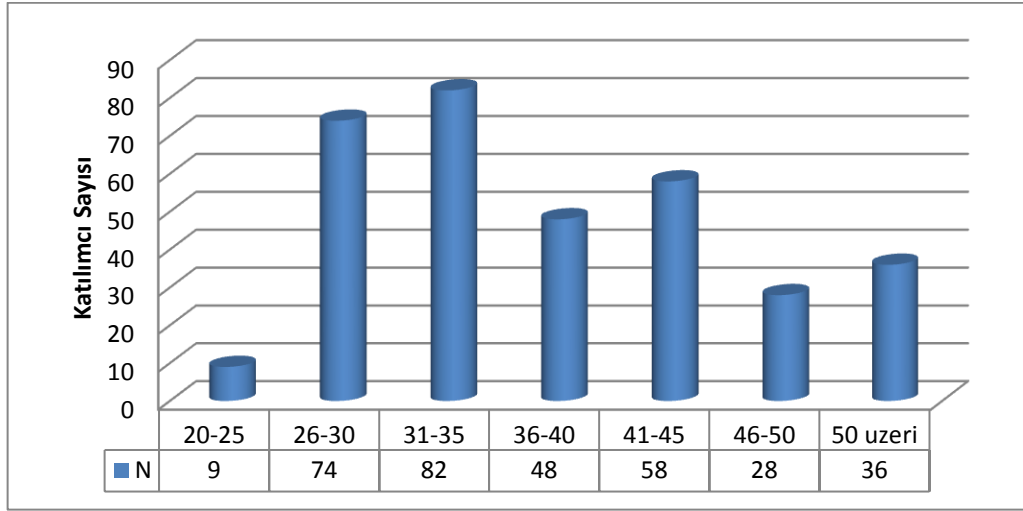
Grafik 3. 6. Cinsiyetlerine göre katılımcı sayısı

Grafik 3.6.'ya göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %51,34'ü kadın, %48,66'sı erkektir.



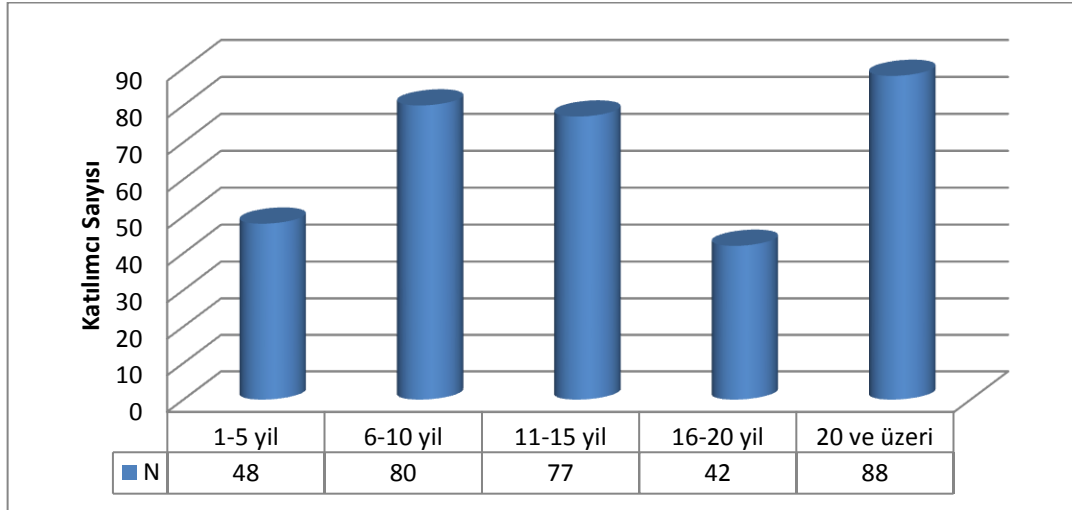
Grafik 3. 7. Öğrenim durumlarına göre katılımcı sayısı

Grafik 3.7.'e göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların %11,64'ü ön lisans, %80,90'ı lisans, %7,16'sı yüksek lisans ve %0,30'u doktora yapmıştır. %80,90 en fazla katılımcının bulunduğu aralığın lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.



Grafik 3. 8. Yaşlarına göre katılımcı sayısı

Grafik 3.8.'e göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların en fazla %24,48'i 30-35 yaş aralığında, %22,09'u 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların en az %2,69 ile 20-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir.



Grafik 3. 9. Mesleki kıdem yılına göre katılımcı sayısı

Grafik 3.9.'a göre Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışmasında sonuçları değerlendirilen katılımcıların en çok sırasıyla %26,27'si 20 yıl ve üzerinde, %23,88'i 6-10 yıl aralığında görev yapmakta olduğu ve en az sırasıyla %12,54'ü 16-20 yıl aralığında, %14,33'ü 1-5 yıl aralığında görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir.

Kıdem yıllarına göre belirtilen aralıktaki oranlar birbirine yakın değerler içerdiği söylenebilir.

3.3.2.1.2. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Verilerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.3.2.1.2.1. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Yapı Geçerliği: Faktör Analizi

3.3.2.1.2.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Güvenilirlik testinde ölçeği temsil etmeyen bir maddenin bulunmaması sonucu 79 maddelik ölçeğe Varimax döndürme metodu kullanılarak “temel bileşenler faktör analizi (Principal Components Analysis)” uygulanmıştır. Temel Bileşenler analizinin temel amacı, her bir bileşenle veri setinden azami varyansı ortaya koymak olup, fazla sayıdaki değişkeni, daha küçük sayıda bileşen altında azaltarak toplamının bir yoludur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktör büyüklüğü için Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50’nin çok zayıf 100’ün zayıf, 200’ün orta, 300’ün iyi 500’ün çok iyi ve 1000’in mükemmel olduğunu kabul eder (Akt. Çokluk ve diğerleri, 2012). Ölçek geliştirme çalışmasında örneklem büyüklüğü 325 alınmıştır ve bu yönden bakıldığında örneklem sayısının iyi olduğu söylenebilir.

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test eden bir ölçüt olup örneklem büyüklüğü için değer; 0,50-0,60 arasında ise “kötü”, 0,60-0,70 arasında ise “zayıf”, 0,70-0,80 arasında ise “orta”, 0,80-0,90 arasında ise “iyi” ve 0,90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu yorumu yapılır (Leech,Barrett ve Morgan,2005; Şencan,2005; Tavşancıl, 2005; akt. Çokluk ve diğerleri, 2012).

Bu doğrultuda araştırmada SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Test Sonuçları Tablo 3.15’de verilmiştir.

Tablo 3. 15. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test sonuçları.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği=0,983
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri = 1138,991 sd =1830 p = 0,000

Tablo 3.15’de de görüldüğü üzere faktör analizinin uygunluğunun göstergesi olan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,983 bulunmuştur. Bu değer kritik değer olan 0,90’ın üzerinde olduğu görülmekte olup; faktör analizi yapılan örneklem sayısının mükemmel olduğu göstermektedir.

Faktör analizi yapılmadan önce, veri seti içerisindeki satırlarda kayıp değerler için üç tür çözüm yolu bulunmakta olup; bu çözüm yollarından ilki kayıp değerleri tahmin etmek, ikincisi kayıp değerlerin bulunduğu satırların silinmesi ve üçüncüsü kayıp veri korelasyon matrisinin hesaplanmasıdır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Kayıp değerler açısından örneklem incelenildiğinde örneklemlerin ikisi ortaokula dağıtılan formlar ve üçü ilkokula dağıtılan formlar olmasına karşın “Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan “okul türünüz” maddesi işaretlenmemiştir. Bu maddeler kayıp değerlerin tahmini yolu ile bilgi girişi yapılmıştır. Yine iki formun maddelerinin “Kişisel Bilgiler” bölümü doldurulup “Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği” doldurulmadığından kayıp değerlerin bulunduğu satırların silinmesi yoluna gidilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği “Barlett Küresellik Testi” (Bartlett's Test of Sphericity) ile ortaya konulur (Çokluk ve diğerleri, 2012). Barlett küresellik testi sonucu ne kadar yüksek ise manidar olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2005; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Barlett Küresellik testinde Ki-kare (X^2)nin anlamlılık değeri 0.005’ten küçük ise korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). “Barlett Küresellik Testi” (Bartlett's Test of Sphericity) testine göre $p=0.00<0.005$ düzeyinde anlamlı olarak görülmektedir. Tablo 16’ya göre Yönetmelik Yetkinlikler ölçeğinin yapı geçerliği için faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

“Communality” (ortak varyans) tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmekte olup açıklanana ortak varyansının 0,10’dan küçük olması durumunda, bu maddeler ile ilgili problem olma

olasılığı yüksektir, ancak ortak varyans sonuçları ile madde çıkarma kararı verilmemelidir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen değişkenlerin ortak varyansı Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3. 16. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen değişkenlerin ortak varyansı

Madde Numarası	Çıkartma değerleri
y1	,794
y2	,810
y3	,762
y4	,699
y5	,776
y6	,807
y8	,762
y10	,786
y11	,757
y12	,748
y13	,597
y14	,842
y16	,787
y18	,753
y23	,792
y24	,768
y28	,788
y29	,797
y31	,848
y32	,814
y34	,811
y35	,792
y38	,662
y41	,775
y42	,746
y43	,751
y44	,701
y48	,815
y51	,747
y53	,778
y54	,666
y55	,794
y56	,715
y57	,823
y58	,823
y59	,845
y60	,836
y61	,828
y62	,790
y63	,768
y64	,706
y65	,838
y66	,791
y67	,796
y69	,843
y70	,853

y71	,797
y72	,778
y73	,793
y78	,782
y79	,621
y20	,774
y47	,728
y15	,852
y26	,759
y52	,780
y27	,673
y40	,791
y75	,824
y74	,805
y25	,775

Tablo 3.17'ye göre değişkenlerin ortak varyansı bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarları incelendiğinde düşük ortak varyansa sahip olan değişkenlerin (0,10'nun altında olanlar) bulunmadığı en düşük değerin 0,597 olduğu görülmektedir.

Elde edilen açıklanan toplam varyans bilgileri Tablo 3.17'de verilmiştir.

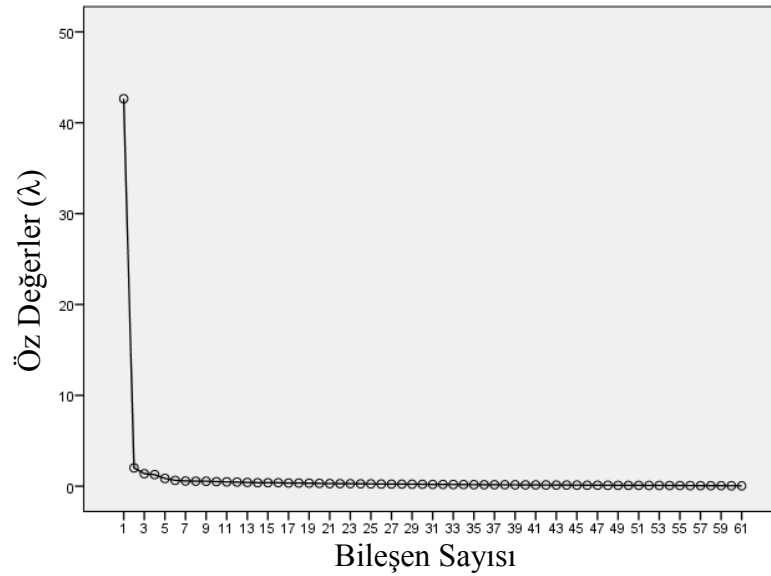
Tablo 3. 17. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen açıklanan toplam varyans

	Başlangıç Özdeğeri			Kare Yüklemelerinin Çıkarılmış Toplamları			Kare Yüklemelerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Öz değer	Varyansa katkısına ilişkin yüzdesi İlişkin	Varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi İlişkin	Öz değer	Varyansa katkısına ilişkin yüzdesi İlişkin	Varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi İlişkin	Öz değer	Varyansa katkısına ilişkin yüzdesi İlişkin	Varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi İlişkin
1	42,644	69,908	69,908	42,644	69,908	69,908	13,231	21,691	21,691
2	2,016	3,305	73,214	2,016	3,305	73,214	13,176	21,599	43,290
3	1,380	2,263	75,477	1,380	2,263	75,477	11,921	19,543	62,833
4	1,270	2,082	77,558	1,270	2,082	77,558	8,982	14,725	77,558

Tablo 3.17'de açıklanan toplam varyans (Total Variance Explained) sonuçları incelendiğinde Kare Yüklemelerinin Çıkarılmış Toplamları (Extraction Sums of Squared Loadings) sütununa bakıldığında açıklayıcı faktör analizi için 4 faktör önerildiği görülmektedir. 4 faktör olduğunu ortaya koyan durum, öz değerleri (Başlangı Değeri sütunu altındaki) 1'in üzerine çıkan 4 bileşen olmasıdır. Faktör analizinde, sadece öz değerleri bir ve birin üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edilmektedir (Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin, 1991; akt. Çokluk ve diğerleri, 2012). Faktör sayısı belirleme yöntemlerinden birisi; değeri birden büyük olan öz değer sayısı kadar faktör

sayısı belirlemektir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu 4 faktörün varyansa yaptığı katkı %77,558'dir. Faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken en önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Birinci faktörün varyansa yaptığı katkı %69,908; ikinci faktörün %3,305; üçüncü faktörün %2,263 ve dördüncü faktörün %2,082'dir.

Faktör sayısı belirlemede kullanılan yöntemlerden biride yamaç-birikinti grafiğidir (Scree Plot). Yamaç-birikinti grafiği, faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafikdir ve grafikte Y eksenini (dikey) öz değer miktarını; X eksenini (yatay) bileşenleri gösterir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırmada elde edilen yamaç-birikinti grafiği göre eğim 4. noktadan itibaren plato yapmaktadır. Bu durum faktör sayısı için kesme noktasının 4. nokta olduğunu göstermektedir. Grafiğe göre ölçeğin 4 faktörlü olduğu söylenebilir. Elde edilen yamaç-birikinti grafiği Grafik 3.10'da verilmiştir.



Grafik 3. 10. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen yamaç-birikinti grafiği

Maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılayamama açısından değerlendirildiğinde, elde edilen verilere göre 18 maddenin binişik olduğu belirlenmiş ve faktör yük değeri için kabul düzeyi (0,32) açısından sınırın altında madde tespit edilmemiştir.

Bir maddenin binişik olmasını açıklayan durum; ilk olarak bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (0,32) yüksek yük düzeyi vermesi ve ikinci olarak maddenin iki ya da daha fazla faktör için sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0,1'den küçük olması olarak açıklanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Elde edilen analiz sonucunda; binişiklikten dolayı elenen maddeler aşağıda yer alan Tablo 3.19'da verilmiştir. Bu maddeler teker teker aşamalı bir biçimde elenerek tespit edilmiştir. İlk analizde y9 ve y49 maddeler binişik değilken elenen maddelerle birlikte binişik hale gelmiştir ve elenmiştir. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen binişik olup elenen maddeler Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3. 18. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen binişik olup elenen maddeler

Madde Numarası	Madde	Bileşenler				
		1	2	3	4	5
y7	Kontrol	,578	,153	,157	,552	,137
y9	Güvenilir olmak	,304	,455	,417	,556	
y17	İnsan odaklılık	,219	,395	,575	,543	
y19	Esneklik	,130	,385	,558	,478	
y21	İşbirliğine açıklık	,273	,410	,568	,516	
y22	Tedbirli olmak	,560	,165	,315	,519	
y30	Yaratıcılık	,558	,261	,502	,301	,320
y33	Aktif olmak	,529	,297	,521	,337	,270
y36	Zihinsel merak	,524	,355	,497	,308	,238
y37	Açık görüşlü olmak	,296	,544	,547	,296	
y39	Başkalarına güvenmek	,289	,478	,558	,334	
y45	Sözlü iletişim kurabilmek	,328	,523	,523	,354	,128
y46	Empati kurabilmek	,277	,550	,581	,295	
y49	Stratejik düşünme yeteneği	,464	,594	,275	,341	,228
y50	Kavramsal düşünme yeteneği	,472	,553	,293	,379	,260
y68	Açık-Kapı Politikasını benimsemek (her astın her üstü görebileceği imkânı sağlamak)	,509	,419	,410	,283	
y76	Eleştiriye açık olmak	,253	,525	,566	,297	,118
y77	Ödül ve teşviki yerinde kullanabilmek	,341	,514	,462	,362	,238

Maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılayamama açısından değerlendirildiğinde, elde edilen verilere göre 18 maddenin binişik olduğu belirlenmiş ve faktör yük değeri için kabul düzeyi (0,32) açısından sınırın altında madde tespit edilmemiştir.

Dört faktör toplam varyansın %77,470'ini açıklamaktadır. Elde edilen Tablo 3.19'da maddeler ve yükleri, Tablo 3.20'de faktör çözümüne ait faktörler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 3. 19. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen boyutlarına göre maddeler

Madde Nu.	Madde	Bileşenler			
		Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4
y56	Detaylara dikkat etmek	,770			
y43	Düzenli olmak	,740			
y54	Kurallara uymak	,723			
y44	Yazılı iletişim kurabilmek	,705			
y72	Madde kaynaklarını (Okul araç-gereci vb.) verimli kullanmak	,685			
y71	Eğitim yönetimi alan bilgisine sahip olmak	,678			
y55	Süreç odaklılık	,676			
y42	Göreve bağlılık	,671			
y28	Çalışma azmi	,642			
y73	İnsan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkin kullanmak	,640			
y66	Bilimselliğe önem vermek	,616			
y53	Araştırmacı olmak	,587			
y26	Amaç odaklı olmak	,579			
y79	Bilişim teknolojilerini etkin kullanmak	,574			
y25	Başarı azmi	,574			
y52	Sürekli öğrenmek	,556			
y5	Kararlılık		,688		
y1	Liderlik		,674		
y6	Vizyon sahibi olmak		,665		
y8	Girişkenlik		,661		
y14	Personelin gelişimine yardımcı olmak		,652		
y23	Organize etmek		,648		
y10	Özgüven		,644		
y12	Zamanı iyi yönetmek		,638		
y16	Kalite odaklılık		,634		
y24	Planlama		,629		
y2	Motive etmek		,628		
y4	İnisiyatif almak		,624		
y3	Etkileme (tesir gücü)		,623		
y15	Kişiler arası ilişki kurma becerisi		,622		
y13	Etkin delegasyon (yetki devri)		,604		
y18	Takım çalışmasına açık olmak		,588		
y11	Öz kontrol		,586		
y20	Uyum sağlamak		,584		
y27	Risk almak		,500		
y69	Adil olmak			,700	
y62	Yansız davranmak (Tarafsızlık)			,683	
y70	Tutarlı olmak			,671	
y61	Demokratik yönetim ortamı sağlamak			,648	
y60	Örgütsel değişimi yönetmek			,638	
y65	Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem vermek (Şeffaf olma)			,615	
y58	Örgütü ortak hedeflerde toplamak			,615	
y59	Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlamak			,613	
y38	Açık sözlü olmak			,608	

y57	Örgütün uyumunu sağlamak	,608	
y63	Örgüt önceliğini gütmek	,602	
y47	Etkin dinlemek	,584	
y74	İşbölümü yapabilmek	,580	
y67	Örgütsel çatışmayı yönetmek	,577	
y48	Problem çözmek	,575	
y64	Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etmek	,570	
y51	Sorgulamak	,563	
y75	Analitik (Çözümlemeli) düşünmek	,560	
y31	Sıcakkanlılık		,758
y34	Güler yüzlü olmak		,721
y32	Sosyallik		,646
y29	Yeniliğe açıklık		,629
y35	Deneyime açıklık		,612
y41	Alçak gönüllü olmak		,596
y78	Karar verme sürecine paydaşlarını dahil etmek		,580
y40	Yardımsverlik		,552

Tablo 3. 20. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen faktörler

	Faktör	Açıklanan Varyans
1	Faktör 1: Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	21,691
2	Faktör 2: Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	21,599
3	Faktör 3: Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	19,543
4	Faktör 4: Kişisel özellikler	14,725
	Toplam	77,558

Birinci faktörün varyansa yaptığı katkı %69,908; ikinci faktörün %3,305; üçüncü faktörün %2,263 ve dördüncü faktörün %2,082'dir. SPSS İstatistik Programına göre açıklanan varyans birinci faktör için %21,691, ikinci faktör için %21,599, üçüncü faktör için %19,543 ve dördüncü faktör için %14,725 olduğu görülmektedir. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı %77,558'dir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu yönüyle bakıldığında %77,558 değerinin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu belirtilebilir.

Yapılan işlemler genel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. İlkokul ve Ortaokul okul yöneticilerinin yönetsel yetkinliklerini ölçmeyi amaçlayan 79 maddeden oluşan araç faktör desenlerini ortaya koymak amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizine başlanmadan önce örneklem büyüklüğünü test etmek için KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) testi uygulanmış ve KMO değeri; SPSS 20 İstatistik

programına göre 0,983 olarak bulunmuştur. Bu değer kritik değer olan 0,90'ın üzerinde olduğu görülmekte olup; faktör analizi yapılan örneklem sayısının mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

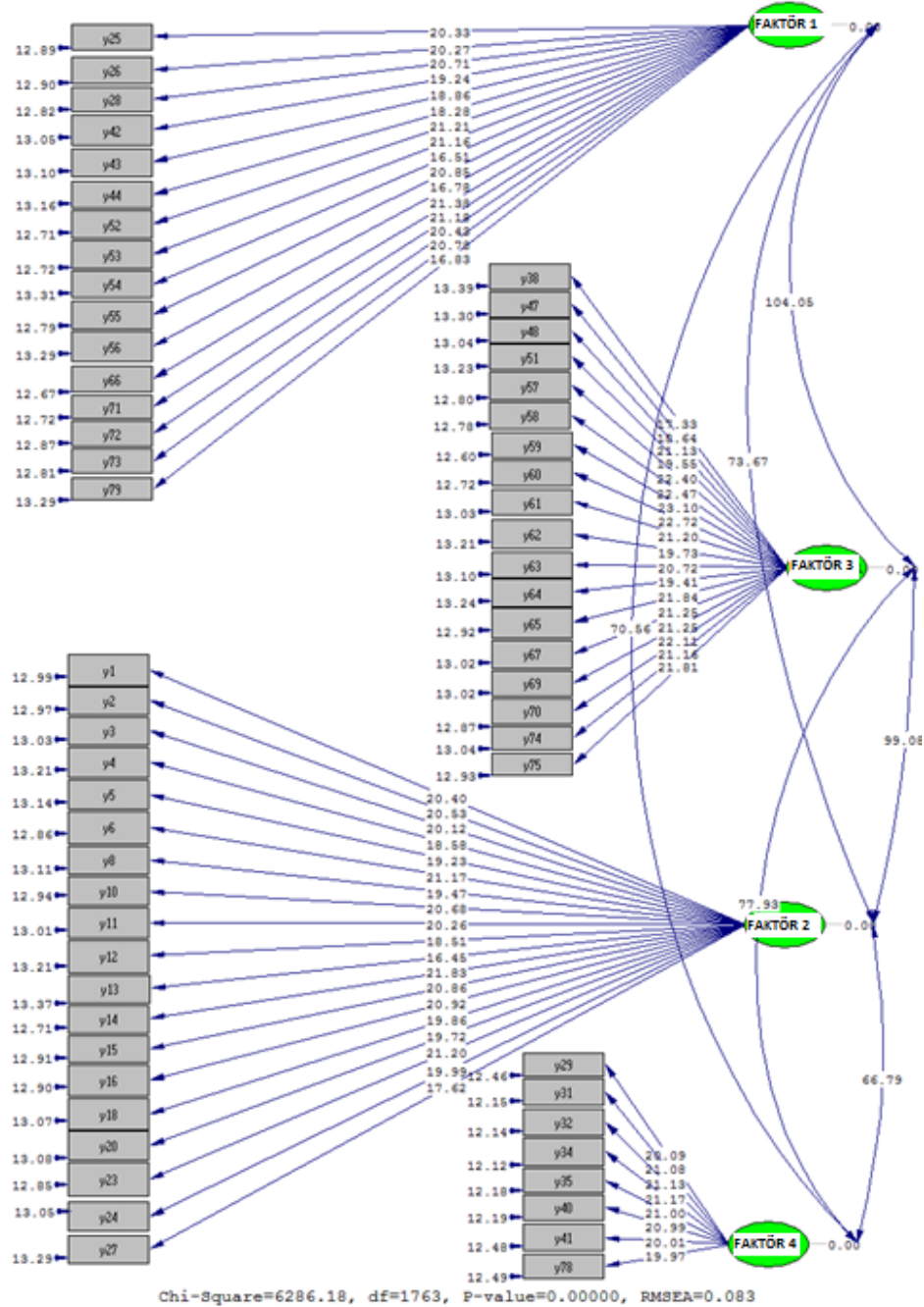
Yönetmelik Yetkinlikler ölçeğinin faktör deseninin ortaya koymak için faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 bileşen olduğu görülmüştür. Yapılan analize göre bu 4 faktörün varyansa yaptığı katkı %77,558'dir. Birinci faktörün varyansa yaptığı katkı %69,908; ikinci faktörün %3,305; üçüncü faktörün %2,263 ve dördüncü faktörün %2,082'dir. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen yamaç-birikinti grafiği göre eğim 4. noktadan itibaren plato yapmaktadır. Bu durum faktör sayısı için kesme noktasının 4. nokta olduğunu göstermektedir. Grafiğe göre çalışmanın 4 faktörlü olduğu söylenebilir. SPSS 20 İstatistik Programı ile elde edilen yamaç-birikinti grafiği göre eğim 4. noktadan itibaren plato yapmaktadır. Bu durum faktör sayısı için kesme noktasının 4. nokta olduğunu göstermektedir. Grafiklere göre ölçeğin 4 faktörlü olması uygun görülmüştür.

Maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılayamama açısından değerlendirildiğinde SPSS 20 İstatistik Programlarından elde edilen verilere göre 18 maddenin binişik olduğu belirlenmiş ve faktör yük değeri için kabul düzeyi (0,32) açısından sınırın altında madde tespit edilmemiştir. y7, y9, y17, y19, y21, y22, y30, y33, y36, y37, y39, y45, y46, y49, y50, y68, y76, y77 maddeleri elenmiştir. Toplamda 61 madde kalmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Eğitim Yöneticileri için Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin 61 madde ve 4 faktörden oluşması kararlaştırılmıştır.

3.3.2.1.2.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

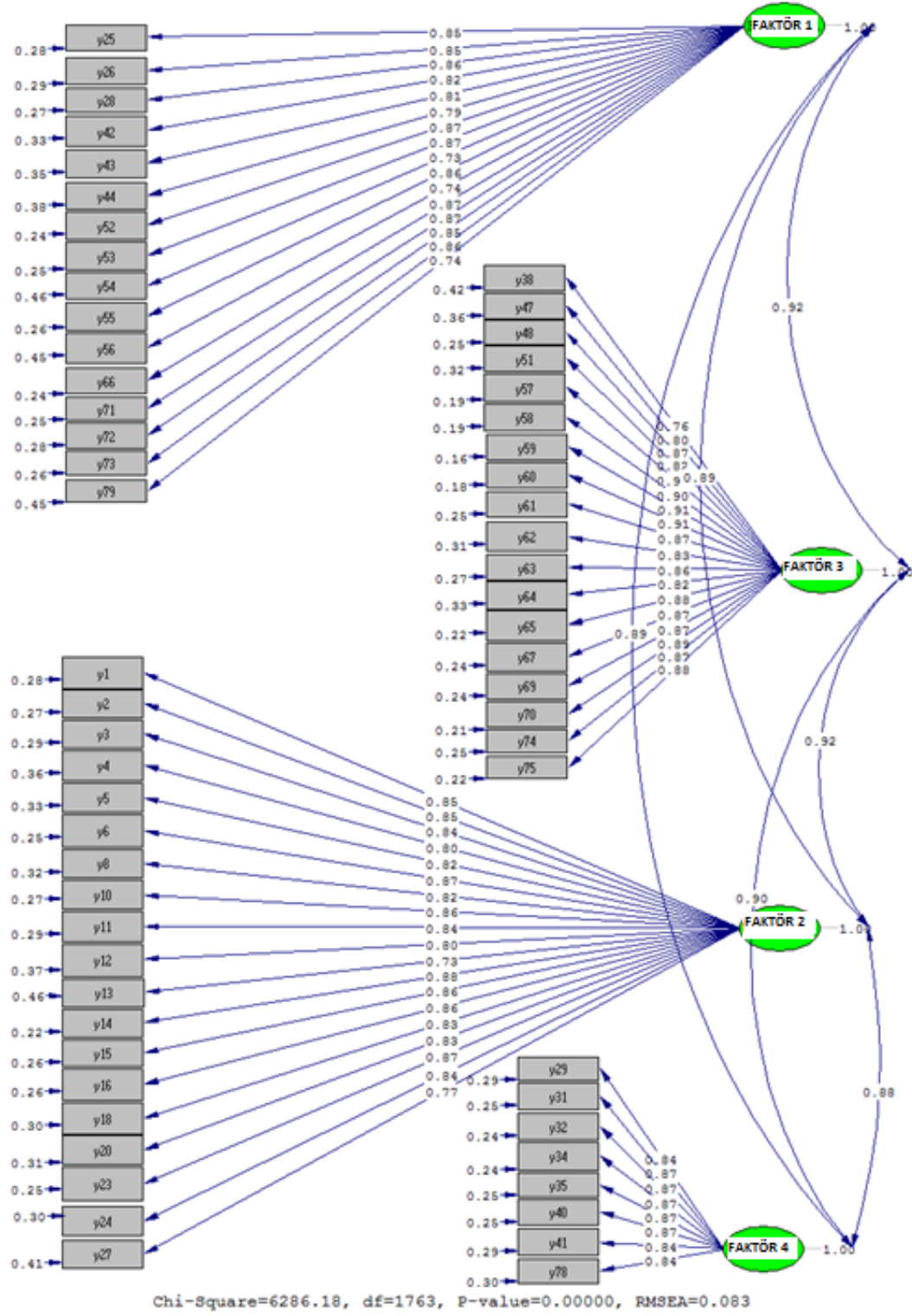
Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin dört boyutlu modeli için gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeylerini belirlemeye yönelik doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen T-Values değerleri Şekil 3.1’de yer almaktadır.



Şekil 3. 1. Yönetmelik yetkinlikler ölçeğinin dört boyutlu modeli için gizli değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri (T-Values)

Not. Faktör 1: Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme / Faktör 2: Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri / Faktör 3: Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri / Faktör 4: Kişisel özellikler

Eğer t değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde; 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde manidar olduğu anlamına gelir ve yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizlerde manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Şekil 3.1'e göre t değerleri incelendiğinde tüm t değerleri 2,56'yı aştığı için 0,01 düzeyinde manidardır. Bu sebeple hiçbir t değeri analiz dışında bırakılmamıştır. Göstergelerin hata varyanslarının kontrol edilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen "Standardized Solution" yol şeması Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3. 2. Yol şemasında hata varyanslarının incelenmesi (Standardized Solution)

Not. Faktör 1: Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme / Faktör 2: Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri / Faktör 3: Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri / Faktör 4: Kişisel özellikler

Göstergelerin hata varyansları kontrol edildiğinde değerlerin çok düşük olduğu, en yüksek değerin 0,46 ile y13 ve y54 göstergelerine ait olduğu görülmektedir. En yüksek değer olan 0,46 dahi hata varyansı için düşük bir değer olduğu söylenebilir.

p değeri beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermekte olup doğal olarak p değerinin manidar olmaması tercih edilen bir durumdur (Çokluk ve diğerleri, 2012). Şekil 3.1'e göre p değeri 0,1 düzeyinde manidardır. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir ve p değerinin manidar olması pek çok çalışmada tolere edilebilmektedir ve iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de değerlendirilmesinde yarar olacağı belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Büyük örneklerde X^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Şekil 3.1'e göre $X^2=6286,18$ ve $sd=1763$ 'dür. $X^2/sd = 6286,18 / 1763 = 3,57$ 'dir. Buda orta düzey uyum olduğunu ifade edebilir. Output dosyasında yer alan modifikasyon yapılabilecek göstergeler üzerinde modifikasyon yapılarak mükemmel uyum yakalanabilir. RMSEA'nın 0,05'ten küçük olması mükemmel ve 0,08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012), 0,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret ettiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Şekil 3.1'e göre RMSEA (uyum indeksi) değeri 0,083 olduğu görülmektedir. Buda zayıf uyuma işaret etmekte denilebilir. Yönetmelikler Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uygulanırken elde edilen çıktı dosyası Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3. 21. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğinin DFA ile test edilmesi sonucunda uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksi Değerleri
Sd	1763
X^2	6286,18 (P = 0,0)
X^2/sd	3,57
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,083
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,98
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0,99
Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,99
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	0,038
Standardize Edilmiş RMR (SRMR)	0,037
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,64
Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	0,62

Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde; “iyilik uyumu indeksi” (GFI) ve “düzenlenmiş iyilik uyumu indeksi” (AGFI) indekslerinin 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Output dosyasından elde edilen Tablo 3.22’de GFI’nın 0,64 ve AGFI 0,62 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin zayıf uyuma karşılık geldiği söylenebilir. “Artık ortalamaların karekökü” (RMR) ve “standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü” (SRMR)’nin 0,05’in altında olması mükemmel uyuma 0,08’in altında olması iyi uyuma (Brown,2006; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012), ve 0,10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmekte olduğu belirtilmektedir. Output dosyasından elde edilen Tablo 3.22’ye göre RMR değeri 0,038 ve Standardize edilmiş RMR 0,037 olduğu ve her iki değerinde 0,05’in altında kalması mükemmel uyum olduğunu gösteriyor denebilir. “Normlaştırılmamış uyum indeksi” NNFI ve “karşılaştırmalı uyum indeksi” CFI indekslerinin 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Akt: Çokluk ve diğerleri, 2012). Output dosyasından elde edilen Tablo 3.22’ye göre NNFI 0,99 ve CFI’nın da 0,99 değerini aldığı görülmektedir. Bu iki değerinde mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi çıktı dosyasında verilen modifikasyon önerileri incelenmiş kuramsal olarak modifikasyon yapılmasında sakınca görülmeyen göstergeler arasından X^2 ‘ye katkı sağlayabilecek göstergeler belirlenmiştir.

Araştırmacı mutlaka, yapılacak modifikasyon ya da modifikasyonlar için kuramsal ya da sağlam mantıksal bir dayanağa sahip olması gerekmekte, aksi halde model sınamanın bir değeri kalmamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). y23-y24, y25-y26, y40-y41, y52-y53, y57-y58 aralarında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyonun X^2 'ye manidar bir katkı sağlayıp sağlamadığını görmek için aşağıda yer alan Tablo3-23'den Uyum İyiliği İstatistikleri başlığı altında yer alan 1 Serbestlik Derecesinde Ki-Kare Farkı kısmında açıklanan p değerine bakılmıştır. p değerinin 0,00 olduğu ve 0,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 22. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğinin DFA ile test edilmesi sonucunda uyum indeksleri modifikasyon yapılma durumu karşılaştırması

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksi Değerleri	
	Modifikasyon Uygulanmadan Önce	Modifikasyon Uygulanmadan Sonra
Sd	1763	1758
X^2	6286,18 (P = 0,0)	5773,60 (P = 0,0)
X^2/sd	3,57	3,28
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,083	0,078
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,98	0,98
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0,99	0,99
Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,99	0,99
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	0,038	0,039
Standardize Edilmiş RMR (SRMR)	0,037	0,038
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,64	0,66
Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	0,62	0,64

Tablo 3.22'e göre modifikasyon yapılmadan önce $6286,18 / 1763 = 3,57$ 'dir. Modifikasyon yapıldıktan sonra ise $X^2/sd = 5773,63 / 1758 = 3,28$ sonucuna varılmaktadır. Modifikasyonun uygulanmasının X^2/sd sonucuna gözle görülür bir etkisinin olmadığı söylenebilir. $X^2/sd = 3,28$ sonucu orta düzey uyumun olduğunu gösteriyor denebilir. RMSEA (uyum indeksi) değeri modifikasyondan önce 0.083 (zayıf uyum) modifikasyondan sonra 0,078 (iyi uyum) olduğu görülmektedir. Bu da iyi uyuma işaret etmekte denilebilir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde; GFI'nın 0,66 ve AGFI 0,64 olduğu görülmektedir. GFI-İyilik Uyum İndeksi ve AGFI - Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi zayıf uyuma karşılık geldiği söylenebilir. RMR–Artık Ortalamaların Kare Kökü değeri 0,039 ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Kare Kökü SRMR 0,038 olduğu ve her iki değerinde 0,05'in altında kalması mükemmel uyum olduğunu gösteriyor denebilir. NFI – Normlaştırılmış Uyum İndeksi 0,98, NNFI– Normlaştırılmamış Uyum İndeksi 0,99 ve CFI - Karşılaştırmalı

Uyum İndeksinin da 0,99 değerini aldığı görülmektedir. Bu üç değerinde mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

χ^2/sd , GFI, AGFI, RMR, SRMR, NFI, NNFI ve CFI açısından modifikasyonun uygulanmasının gözle görülür bir etki yapmadığı; RMSEA değerinde zayıf uyumun iyi uyuma döndüğü görülmektedir. Uygulanan modifikasyonlar χ^2 değerine önemli bir düşüş meydana getirmemesi ve manidar bir farklılık ortaya koymamasından dolayı modifikasyonun uygulanmaması kararı verilmiştir. Bu çerçevede incelendiğinde; Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin 61 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2.1.2.2. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

3.3.2.1.2.2.1. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Madde Analizi

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmakta olup güvenilirlik testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir ve kullanılabilecek başlıca güvenilirlik türleri; test-tekrar test, paralel (eşdeğer) form, iki yarı test, KR-20 ve Cronbach alfa ile madde-toplam puan korelasyonu sayılabilir (Büyüköztürk, 2012).

Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddenin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu, Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanması ve analizde test puanı için düzeltilmiş toplam puanın kullanılması önerilmekte olup madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Madde analizinde başvuru olan bir yollardan biri de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanarak sınanması olup gruplar arasında istendik yönde

gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012).

Korelasyona dayalı madde analizi işlemi için her maddeye ait puan dizisi ile ölçeğin puan dizisi arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanır (Tezbaşaran; 1996). Madde ölçek korelasyonunun da bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda alınabileceği, 0,20'den düşük maddelerin ise ölçeğe alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk; 2006). Araştırmada, ölçeğin toplam puanları ile her bir maddenin puanı arasındaki ilişki için 0,30 sınır değeri olarak kabul edilmiştir.

Yönetmelik Yetkinlikleri Ölçeğinin madde toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin SPSS İstatistik Programında yapılmış t-testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 3.23'te verilmiştir.

Tablo 3. 23. SPSS İstatistik Programına göre yönetmelik yetkinlikleri ölçeğinin madde toplam korelasyonları ile alt%27 ve üst%27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Testi sonuçları.

Madde No	y1	y2	y3	y4	y5	y6	y8	y10
r	-16,752	-17,661	-18,746	-17,518	-14,926	-18,386	-15,075	-17,182
t (Alt%27-Üst%27)	0,843	0,841	0,833	0,784	0,798	0,857	0,811	0,852
Madde No	y11	y12	y13	y14	y15	y16	y18	y20
r	-18,049	-15,019	-12,546	-19,074	-17,961	-17,526	-17,106	-16,007
t (Alt%27-Üst%27)	0,848	0,783	0,713	0,872	0,844	0,857	0,831	0,825
Madde No	y23	y24	y25	y26	y27	y28	y29	y31
r	-19,327	-16,538	-16,748	-19,521	-17,931	-18,628	-19,262	-17,717
t (Alt%27-Üst%27)	0,856	0,831	0,859	0,847	0,808	0,843	0,819	0,789
Madde No	y32	y34	y35	y38	y40	y41	y42	y43
r	-19,017	-18,234	-19,066	-15,458	-18,704	-18,542	-17,027	-15,154
t (Alt%27-Üst%27)	0,836	0,787	0,841	0,761	0,848	0,804	0,799	0,760
Madde No	y44	y47	y48	y51	y52	y53	y54	y55
r	-15,483	-16,880	-20,939	-18,578	-21,653	-19,305	-12,506	-18,996
t (Alt%27-Üst%27)	0,742	0,799	0,883	0,838	0,869	0,859	0,677	0,842
Madde No	y56	y57	y58	y59	y60	y61	y62	y63
r	-13,875	-21,137	-21,732	-22,309	-20,660	-20,016	-17,733	-17,414
t (Alt%27-Üst%27)	0,680	0,881	0,877	0,895	0,880	0,861	0,826	0,849
Madde No	y64	y65	y66	y67	y69	y70	y71	y72
r	-16,824	-20,380	-20,685	-20,784	-19,694	-22,871	-19,041	-17,140
t (Alt%27-Üst%27)	0,811	0,891	0,861	0,866	0,861	0,880	0,843	0,823
Madde No	y73	y74	y75	y78	y79			
r	-18,399	-19,779	-21,224	-17,620	-14,636			
t (Alt%27-Üst%27)	0,852	0,872	0,893	0,844	0,722			

n=335 n1=n2=90 p<0,001

Tablo 3.23 İncelendiğinde ölçekte yer alan madde – toplam korelasyonlarının 0,677 ile 0,895 arasında değiştiği görülmektedir. t değerinin $p < 0,001$ olduğundan dolayı anlamlı olduğu söylenebilir. Analize göre ölçekteki maddelerin geçerliğinin yüksek olduğu, yönetsel yetkinlikler açısından ayırt edici olduğu ve aynı özeliği ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ek 16 incelendiğinde tüm maddeler için p değeri 0,05'ten küçük olması anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Maddelerin tümünde madde-toplam korelasyonu 0,30'dan büyük olduğundan maddelerin ayırt ediciliği iyi olduğu söylenebilir.

3.3.2.1.2.2.2. Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin Faktörler Arası Korelasyon Katsayısı

Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği için oluşan 4 faktör ve toplam değer arasındaki ilişkiyi görmek için faktörler arası korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan işlem sonucu Tablo 3.24'te verilmektedir.

Tablo 3. 24. SPSS İstatistik Programı ile elde edilen yönetsel yetkinlikler ölçeği faktörleri arasındaki korelasyon analizi (Pearson)

		Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Toplam
Faktor1	r	1				
	p					
	N	335				
Faktor2	r	,871**	1			
	p	,000				
	N	335	335			
Faktor3	r	,894**	,916**	1		
	p	,000	,000			
	N	335	335	335		
Faktor4	r	,868**	,874**	,878**	1	
	p	,000	,000	,000		
	N	335	335	335	335	
Toplam	r	,948**	,966**	,972**	,929**	1
	p	,000	,000	,000	,000	
	N	335	335	335	335	335

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Faktörler arasındaki ilişkiye bakıldığında 0.01 düzeyinde anlamlı görünmektedir. Faktörler arası korelasyon değerlerine bakıldığında değerlerin yüksek olduğu ve bu sonucunda; ölçekteki faktörlerin geçerliğinin yüksek olduğu, yönetsel yetkinlikler açısından katılımcıları ayırt ettiği ve aynı özellikleri ölçmeye yönelik faktörler olduğu söylenebilir.

3.3.2.1.2.2.3. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Cronbach Alfa Değeri

Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlık standart değişim ortalamasıdır. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar, 2004; Akt: Çetinkaya, 2009). Hesaplanan alfa katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliğini ya da Yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2006; Akt: Çetinkaya, 2009):

- $\alpha \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,
- $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeğin iç homojenitesini arttırmak için maddeler arası korelasyon matrisleri, madde toplam korelasyonları ve herhangi bir değişken silindiği takdirde geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını gösteren (Alpha If Item Deleted) istatistikler dikkate alınarak iç tutarlılık katsayısındaki artış temelinde bazı maddelerin elenip elenmeyeceği kontrol edilmiştir. Bu incelemelerin sonucunda her üç yönetmelik düzey için yönetmelik yetkinlikler ölçeklerinde bulunan herhangi bir maddenin çıkarılmamasının uygun olacağı saptanmıştır. SPSS 20 İstatistik Programından elde edilen Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3.25'de verilmiştir.

Tablo 3. 25. SPSS 20 İstatistik Programından elde edilen Cronbach's Alpha değeri sonuçları.

Cronbach's Alpha				N
,993				61
Maddelerin Cronbach's Alfa Değerleri				
	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Doğrulan Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değeri
y1	239,70	2548,596	,843	,993
y2	239,79	2541,525	,841	,993
y3	239,84	2544,174	,833	,993
y4	239,73	2547,347	,784	,993
y5	239,54	2552,584	,798	,993
y6	239,69	2542,758	,857	,993
y8	239,54	2549,177	,811	,993
y10	239,41	2547,177	,852	,993
y11	239,54	2545,213	,848	,993
y12	239,56	2558,342	,783	,993
y13	239,57	2569,174	,713	,993
y14	239,68	2536,798	,872	,993
y15	239,61	2537,969	,844	,993
y16	239,57	2547,689	,857	,993
y18	239,52	2543,478	,831	,993
y20	239,51	2546,909	,825	,993
y23	239,49	2551,005	,856	,993
y24	239,50	2558,394	,831	,993
y25	239,47	2554,639	,859	,993
y26	239,56	2554,637	,847	,993
y27	239,90	2540,993	,808	,993
y28	239,42	2552,843	,843	,993
y29	239,50	2549,209	,819	,993
y31	239,53	2550,651	,789	,993
y32	239,51	2546,311	,836	,993
y34	239,50	2551,059	,787	,993
y35	239,52	2547,448	,841	,993
y38	239,36	2560,657	,761	,993
y40	239,36	2552,508	,848	,993
y41	239,39	2554,826	,804	,993
y42	239,17	2567,030	,799	,993
y43	239,29	2568,073	,760	,993
y44	239,36	2569,023	,742	,993
y47	239,60	2550,725	,799	,993
y48	239,68	2543,416	,883	,993
y51	239,56	2551,738	,838	,993
y52	239,55	2548,003	,869	,993
y53	239,58	2546,759	,859	,993

y54	239,26	2577,569	,677	,993
y55	239,53	2554,064	,842	,993
y56	239,45	2569,775	,680	,993
y57	239,60	2542,211	,881	,993
y58	239,63	2543,538	,877	,993
y59	239,64	2542,352	,895	,993
y60	239,65	2541,502	,880	,993
y61	239,56	2541,391	,861	,993
y62	239,48	2541,945	,826	,993
y63	239,64	2546,801	,849	,993
y64	239,32	2551,884	,811	,993
y65	239,47	2541,675	,891	,993
y66	239,44	2550,977	,861	,993
y67	239,62	2544,415	,866	,993
y69	239,42	2542,819	,861	,993
y70	239,51	2537,754	,880	,993
y71	239,51	2551,574	,843	,993
y72	239,41	2554,134	,823	,993
y73	239,49	2550,658	,852	,993
y74	239,47	2549,855	,872	,993
y75	239,59	2542,926	,893	,993
y78	239,55	2544,955	,844	,993
y79	239,48	2561,987	,722	,993

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Tablo 3.25'e göre yapılan işlem sonucu Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin 61 maddesi için alfa değeri 0,993'tür. Bu değere göre hazırlanan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde alt problemlerin özelliklerine uygun istatistiksel hesaplamalar için SPSS 20 istatistik programı, LISREL 8.72 programı ve MS Excel'den yararlanılmıştır.

Yönetmelik Yetkinlikler Ölçek geliştirme çalışmasında veriler SPSS 20 İstatistik programlarında yorumlanmıştır. İki ayrı programda verilerin yorumlanması ile daha güvenilir sonuçlara ulaşılmak hedeflenmiştir. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği madde analizi kapsamında; testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanarak sına

yapılmıştır. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin yapı geçerliğı için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tercih edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde SPSS 20.0 İstatistik Programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde; Lisrel 8.72 Programı tercih edilmiştir. Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin güvenilirlik çalışmasına yönelik; Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğı boyutları arasındaki korelasyon analizi için Pearson yöntemi kullanılmış ve ölçeğın güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler, sınıflamalı ölçek ile diğer bilgiler ise sıralamalı ölçek ile ölçülmüştür. Elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır.

Araştırmada alt problemler doğrultusunda hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin dağılımını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Anlamlılık satırındaki değerlerin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05'den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu gösterirken, bu değerlerin 0,05'den küçük olması ise parametrik olmayan test yöntemlerini kullanılması gerektiğini göstermektedir (Eymen, 2007). Grup büyüklüğünün 50'de küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uyumluğunu terpit etmekte kullanılır (Büyüköztürk, 2012).

Okul yöneticilerine ait görüşlere göre Yönetmel Yetkinlik Ölçeğı ve Hesap Verebilirlik Ölçeğı genel toplamaları ve faktör toplamalarının normalliği sonucu Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3. 26. Okul yöneticilerine ait görüşlere göre Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Hesap Verebilirlik Ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normalliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov / Shapiro-Wilk)

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	sd	p
Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeği Boyutları	Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	0,117	70	0,018
	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	0,101	70	0,074
	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	0,155	70	0,000
	Kişisel özellikler	0,145	70	0,001
	Yönetmelik yetkinlikler genel ortalaması	0,140	70	0,002
Hesap verebilirlik ölçeği boyutları	Sorumluluk	0,154	70	0,000
	Açıklık	0,155	70	0,000
	Cevap verilebilirlik	0,116	70	0,021
	Hesap verebilirlik genel ortalaması	0,163	70	0,000

*, This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

SPSS 20 İstatistik programında Explore ile yapılan analiz sonunda elde edilen tabloya göre Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri incelendiğinde; yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri faktörü $p=0,074$ olup $p>0,05$ normal olduğu görülmektedir. Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme $p=0,018$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri $p=0,000$, kişisel özellikler $p=0,001$ boyutları ve Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin genel toplamı $p=0,000$ dikkate alındığında $p<0,05$ olup normal dağılım sergilemediği söylenebilir.

Hesap verebilirlik Ölçeğinin normalliği incelendiğinde Sorumluluk $p=0,000$, Açıklık $p=0,000$, cevap verilebilirlik $p=0,021$ boyutları ve Hesap verebilirlik Ölçeğinin genel toplamı ise $p=0,000$ dikkate alındığında ($p<0,05$) olduğundan normal dağılım sergilemediği söylenebilir.

Normalliğin değerlendirilmesini doğrulamak için; verilerin normal olup olmadığını Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testini Nanparametrik testlerden Sample K_S ile yapıldığında aşağıdaki tablo elde edilmektedir. Bu tabloya göre bütün faktörler ve genel toplamalar $p>0,05$ düzeyinde normal görünmektedir. Okul yöneticilerine ait görüşlere göre Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Hesap Verebilirlik Ölçeği

genel toplamaları ve faktör toplamalarının normalliğinin Kolmogorov-Smirnov Testine göre sonucu Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3. 27. Okul yöneticilerine ait görüşlere göre yönetsel yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normalliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov)

		Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kişisel özellikler	Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Sorumluluk	Açıklık	Cevap verilebilirlik	Hesap verebilirlik genel ortalaması
N		70	70	70	70	70	70	70	70	70
Normal Parametreler	$\bar{X}$	4,280	4,157	4,269	4,371	4,251	4,305	4,296	4,238	4,280
	SS	0,490	0,560	0,554	0,576	0,498	0,552	0,525	0,586	0,526
Kolmogorov-Smirnov Z		0,983	0,845	1,299	1,216	1,168	1,293	1,296	0,968	1,367
p		0,289	0,473	0,068	0,104	0,130	0,071	0,070	0,306	0,048

SPSS 20 İstatistik programında Sample K_S ile yapılan analiz sonunda elde edilen tabloya göre Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri incelendiğinde Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin ve Hesap Verebilirlik Ölçeğinin $p>0,05$ düzeyinde normal olduğu görülmektedir (Hesap verebilirlik genel toplamı hariç.). Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme faktörü için $p=0,289$; yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri faktörü için $p=0,473$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri faktörü için $p=0,068$, kişisel özellikler faktörü için $p=0,104$ olup $p>0,05$ normal olduğu görülmektedir. Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında $p=0,130$ olup $p>0,05$ normal olduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik Ölçeğinin normalliği incelendiğinde sorumluluk faktörü için $p=0,071$, açıklık faktörü için $p=0,070$, cevap verilebilirlik faktörü için $p=0,306$ olduğundan ($p>0,05$) normal dağılım sergilediği söylenebilir. Hesap verebilirlik ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında ise $p=0,048$ olduğundan ($p<0,05$) normal dağılım sergilemediği söylenebilir.

Kolmogorov-Smirnov test sonucunun manidar çıkması demek, dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklı olduğu anlamına gelmekte olup başka bir

ifade ile “dağılımın normal dağılıma eşit” olduğu şeklindeki H_0 hipotezi reddedilir (Mertler ve Vannatta, 2005; akt. Çokluk ve diğerleri, 2012). Burada araştırmacıların örneklem büyüklüğü arttıkça küçük farkların manidar çıkma olasılığının artma eğilimini unutulmamaları gerekir.

Tablo 3. 28. Öğretmenlere ait görüşlere göre yönetsel yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normalliği sonucu (Kolmogorov-Smirnova / Shapiro-Wilk)

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	sd	p
Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği Boyutları	Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	0,133	698	0,000
	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	0,115	698	0,000
	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	0,131	698	0,000
	Kişisel özellikler	0,146	698	0,000
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması		0,120	698	0,000
Hesap verebilirlik ölçeği boyutları	Sorumluluk	0,113	698	0,000
	Açıklık	0,132	698	0,000
	Cevap verilebilirlik	0,126	698	0,000
	Hesap verebilirlik genel ortalaması	0,121	698	0,000

Öğretmen grubu 50’den büyük olduğundan normalliği değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov tercih edilmiştir. SPSS 20 İstatistik programında Explore ile yapılan analiz sonunda elde edilen Tablo 3.28’e göre Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri incelendiğinde Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, kişisel özellikler boyutları için $p=0,000$ ($p<0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir. Yine Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında $p=0,000$ olup $p<0,05$ olduğundan normal dağılım olmadığı görülmektedir. Hesap verebilirlik Ölçeğinin normalliği incelendiğinde Sorumluluk, Açıklık, Cevap verilebilirlik boyutları için $p=0,000$ ($p<0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir. Hesap Verebilirlik Ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında ise $p=0,000$ ($p<0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir.

Normalliğin değerlendirilmesini doğrulamak için; verilerin normal olup olmadığını Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testini Nanparametrik testlerden

Sample K_S ile yapıldığında Tablo 3.29. elde edilmektedir. Bu tabloya göre bütün faktörler ve genel toplamalar $p < 0,05$ düzeyinde normal olmadığı görünmektedir.

Tablo 3. 29. Öğretmenlere ait görüşlere göre yönetsel yetkinlik ölçeği ve hesap verebilirlik ölçeği genel toplamaları ve faktör toplamalarının normallliği sonucu (Kolmogorov-Smirnov)

		Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kişisel özellikler	Yönetimsel yetkinlikler genel ortalaması	Sorumluluk	Açıklık	Cevap verilebilirlik	Hesap verebilirlik genel ortalaması
N		698	698	698	698	698	698	698	698	698
Normal Parametreler	$\bar{X}$	4,034	3,818	3,889	3,953	3,913	3,864	3,955	3,928	3,924
	SS	0,867	0,984	0,988	0,993	0,926	0,936	0,937	0,937	0,920
Kolmogorov-Smirnov Z		3,505	3,035	3,448	3,848	3,176	2,972	3,494	3,336	3,201
p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

SPSS 20 İstatistik programında Sample K_S ile yapılan analiz sonunda elde edilen Tablo 3.29'a göre Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri incelendiğinde Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin ve Hesap Verebilirlik Ölçeğinin $p < 0,05$ düzeyinde normal dağılım olmadığı görünmektedir. Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, kişisel özellikler boyutları için $p = 0,000$ ($p < 0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir. Yine Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında $p = 0,000$ olup $p < 0,05$ olduğundan normal dağılım olmadığı görülmektedir. Hesap verebilirlik Ölçeğinin normallliği incelendiğinde Sorumluluk, Açıklık, Cevap verilebilirlik boyutları için $p = 0,000$ ($p < 0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir. Hesap Verebilirlik Ölçeğinin genel toplamı dikkate alındığında ise $p = 0,000$ ($p < 0,05$) olup normal dağılım olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var olup olmadığını belirlemek için Spearman's rho korelasyon hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel bir pozitif

ilişkiyi ; -1,00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını gösterirken; korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında ise yüksek; 0,70-0,30 arasında ise orta; 0,30-0,00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri kişisel değişkenler (okul türü, branşı, cinsiyeti) açısından fark durumu incelendiğinde İlişkisiz Ölçümler İçin Man Whitney U-Testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri kişisel değişkenler (görevlendirme biçimi, öğrenim durumu, yaşı ve mesleki kıdemi) açısından fark durumu incelendiğinde İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var olup olmadığını belirlemek için Spearman korelasyon hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri kişisel değişkenler (okul türü, branşı, cinsiyeti) açısından fark durumu incelendiğinde; İlişkisiz Ölçümler İçin Man Whitney U-Testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri kişisel değişkenler (görevlendirme biçimi, öğrenim durumu, yaşı ve mesleki kıdemi) açısından fark durumu incelendiğinde; İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Test kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Öğretmenler ile yöneticilerin okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark durumu için ilişkisiz ölçümler/Man Whitney U-Testi kullanılmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin okul müdürlerinde hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark durumu için ilişkisiz ölçümler/Man Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Yönetmelik Yetkinlik Ölçeğinde yer alan maddelerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları ile Hesap Verebilirlik Ölçeğinde yer alan maddelerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları Tablo 3.30'da verilmiştir.

Tablo 3. 30. Yönetmelik yetkinlik ölçeğinde ve hesap verebilirlik ölçeğinde yer alan maddelerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.

Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği Seçenekleri	Hesap Verebilirlik Ölçeği Seçenekleri	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç Yetkin Değil	Hemen hemen hiç	1	1,00 – 1,79
Az Yetkin	Çok nadir	2	1,80 – 2,59
Orta Düzey Yetkin	Bazen	3	2,60 – 3,39
Yetkin	Çoğunlukla	4	3,40 – 4,19
Çok Yetkin	Hemen hemen her zaman	5	4,20 – 5,00

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul müdürlerinde yönetmelik yetkinlikler ve hesap verebilirliğe yönelik görüşleri Tablo 3.30’de belirtilen puan aralıkları temel alınarak değerlendirilmiştir.

BOLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma alt problemleri doğrultusunda elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma alt problemlerine geçmeden önce araştırma yapılan evren kişisel bilgiler açısından ele alınarak sunulmuştur.

4.1. Genel Analiz

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri:

Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri

	N	$\bar{X}$	S
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	70	4,280	0,490
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	70	4,157	0,560
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	70	4,269	0,554
Kişisel özellikler	70	4,371	0,576
Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması	70	4,251	0,498

Tablo 4.1’e göre okul yöneticilerinin Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin geneline yönelik $\bar{X}$ =4,251 ile “Çok Yetkin” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda okul yöneticileri okul müdürlerini yönetmel yetkinlikler açısından yetkin gördükleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde; en yüksek ortalamaya $\bar{X}$ =4,371 ile kişisel özellikler boyutunda “Çok Yetkin” düzeyinde görüş belirtildiği görülmekte; en düşük ortalamaya ise $\bar{X}$ =4,157 ile yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda “Yetkin” düzeyinde görüş belirtildiği

görülmektedir. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunun $\bar{X}=4,269$ ve yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunun ise $\bar{X}=4,280$ ile “Çok yetkin” olduğu görülmektedir. En fazla standart sapmaya sahip olan boyutun 0,576 ile kişisel özellikler ve en düşük standart sapmaya sahip olan boyutun ise 0,490 ile yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme olduğu görülmektedir. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunun standart sapmasının 0,554 ve yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunun standart sapmasının ise 0,490 olduğu görülmektedir. Genel ortalamanın standart sapmasının ise 0,498 olduğu görülmektedir.

Standart sapması en fazla olan kişisel özellikler boyutunda puanlamada çok üst değerler olduğu gibi minimum değerlere bakıldığında çok alt değerlerinde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin okul müdürlerine kişisel özellikler boyutunda bu kadar çok standart sapmaya yani farklı puanlamalar yapmaya sebep olan durum; okul müdürlerinin seçiminde ve görevlendirilmesinde kişisel özellikler boyutunun ölçüt olarak görülmemesi ve bu boyutun önemsenmemesi olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin geneline yönelik $\bar{X}=4,251$ ile “Çok Yetkin” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Rosnarizah ve diğerleri (t.y.) çalışmasında daha düşük bir ortalama sonucu çıkmış, okul liderleri tarafından algılanan okul liderlerinin yetkinliği ortalaması $\bar{X}=3,94$ bulunmuş olup çalışmanın sonuçları müdür ve okul yöneticilerinin genel yetkinlik uzmanlık seviyelerini orta olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri:

Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri

	N	$\bar{X}$	S
Sorumluluk	70	4,305	0,552
Açıklık	70	4,296	0,525
Cevap verilebilirlik	70	4,238	0,586
Hesap verebilirlik genel ortalaması	70	4,280	0,526

Tablo 4.2’de göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirliğine yönelik görüşlerinin geneli ortalaması 5 üzerinden $\bar{X}=4,28$ yani “Hemen hemen her zaman” görüşünün hakim olduğu görülmektedir. Ortalamaya göre en yüksek ortalamayla $\bar{X}=4,305$ ile sorumluluk boyutu; daha sonra $\bar{X}=4,296$ ile açıklık boyutu ve en düşük ortalamayla ise $\bar{X}=4,238$ ile cevap verebilirlik boyutunun sahip olduğu ve üç boyut için de “Hemen hemen her zaman” görüşünün ortaya çıktığı görülmektedir. En yüksek standart sapmaya sahip olan boyutun 0,586 ile cevap verilebilirlik ve en düşük standart sapmaya sahip olan boyutun ise 0,525 ile açıklık olduğu görülmektedir. Genel ortalamanın standart sapmasının ise 0,526 olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri gurubunun içinde okulun müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları bulunmaktadır. Okul yöneticileri okul müdürlerini “Hemen hemen her zaman” düzeyinde hesap verebilir görmelerinin nedeni bizzat kendilerinin de okullarda yönetim görevinde yer almaları ya da okul müdürü ile yönetim görevini paylaşan kişi olmaları nedeniyle sürekli yönetim ile ilgili paylaşım, iletişim ve bilgilendirme içinde bulunmaları, okulun üst kurumlara yönelik yürüttükleri hesap verebilirlik işlemlerini birlikte yürütmeleri olduğu söylenebilir.

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Yönetmelik Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul müdürlerinde Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu:

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetmelik yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişkinin Spearman korelasyon katsayısı yöntemiyle ölçümünün sonuçları Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişkinin Spearman yöntemiyle ölçümü

		Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kişisel özellikler	Yönetimsel yetkinlikler genel ortalaması
Sorumluluk	r	,640**	,628**	,667**	,625**	,722**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	70	70	70	70	70
Açıklık	r	,671**	,604**	,699**	,634**	,732**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	70	70	70	70	70
Cevap verilebilirlik	r	,616**	,616**	,601**	,528**	,678**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	70	70	70	70	70
Hesap verebilirlik genel ortalaması	r	,682**	,657**	,688**	,628**	,755**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	70	70	70	70	70
** r<0,01						

Tablo 4.3'e göre Yönetimsel Yetkinlik Ölçeğinin yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, kişisel özellikler ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması ile Okul Yöneticilerinde Hesap Verebilirlik Ölçeğinin sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında $r<0,01$ kuralına uydukları aralarında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yönetimsel yetkinlikler ve hesap verebilirlik boyutları ve genel ortalamaları arasında ilişkiye bakıldığında;

- Yönetimsel yetkinliklerin, yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu arasında ($r=0,640$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu arasında ($r=0,671$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu arasında ($r=0,616$, $p<0,01$) ve

hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,682$, $p<0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

- Yönetmel yetkinliklerin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu arasında ($r=0,628$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu arasında ($r=0,604$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu arasında ($r=0,616$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,657$, $p<0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.
- Yönetmel yetkinliklerin yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu arasında ($r=0,667$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu arasında ($r=0,699$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu arasında ($r=0,601$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,688$, $p<0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.
- Yönetmel yetkinliklerin kişisel özellikler boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu arasında ($r=0,625$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu arasında ($r=0,634$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu arasında ($r=0,528$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması ($r=0,628$, $p<0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması hesap verebilirliğin Cevap verilebilirlik boyutu arasında ($r=0,678$, $p<0,01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.
- Bunun yanı sıra yönetmel yetkinlikler genel ortalaması ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu arasında ($r=0,722$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu arasında ($r=0,732$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,755$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri içinde bulundukları durumu ve yönetimin ihtiyaç duyduğu nitelikleri en iyi tanıyabilecekler arasında yer aldığı söylenebilir. Gerçekleştirdikleri görevlerin yerine getirilmesinde ihtiyaç duydukları nitelikler, üstün yanları ya da zayıf yanlarını öz değerlendirme ile ayrıntılı olarak inceleme ve ortaya koyma fırsatları

bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin işin içinde olmaları okul müdüründe bulunması gereken yönetsel yetkinlikler ile hesap verebilirliğin ilişkisinin ortaya çıkmasına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin maddeleri içinde Hesap Verebilirlik Ölçeğinin boyutları ve maddeleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan maddeler bulunmaktadır.

4.1.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerindeki Yönetsel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri:

Öğretmenlerin; okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin; okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri

	N	$\bar{X}$	S
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	698	4,034	0,867
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	698	3,818	0,984
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	698	3,889	0,988
Kişisel özellikler	698	3,953	0,993
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	698	3,913	0,926

Tablo 4.4’e göre Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğine göre öğretmen görüşlerinin genel ortalaması $\bar{X}=3,913$ ile “yetkin” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin verdiği “çok yetkin” görüş düzeyine göre düşük değerde görüş belirtmişlerdir. En yüksek ortalama $\bar{X}=4,034$ “yetkin” düzeyi ile yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda; en düşük ortalama ise $\bar{X}=3,818$ “yetkin” düzeyi ile yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutundadır. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu $\bar{X}=3,889$ ile “Yetkin” düzeyinde; kişisel özellikler boyutu $\bar{X}=3,953$ ile “yetkin” düzeyinde görüş belirtildiği görülmektedir.

En yüksek standart sapmaya sahip olan boyutun 0,993 ile kişisel özellikler ve en düşük standart sapmaya sahip olan boyutun ise 0,867 ile yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme olduğu; genel ortalamanın standart sapmasının ise 0,926 olduğu görülmektedir.

Malmuzzammil ve diğerleri (2013) araştırmalarında Endonezya’da Sulawesi adlı Güney ilindeki 40 devlet ortaokulundan 154 kıdemli asistan öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çalışmada betimsel veri analizi sonuçları katılımcılara göre okul müdürlerinin yetkinlik seviyelerini yüksek olduğunu (yüksek ortalama değerlerden görüldüğü üzere) belirtilmektedir. Belirtilen sonuçlar yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Karadağ (2011) çalışmayı gerçekleştirdiği kurgu gruplarından en baskın olanların iletişim becerisi, sosyallik ve dürüstlük olarak sıralandığı belirtilmektedir. Saptanan 197 bilişsel kurgudan *nazik olma, adaletli olma, doğru sözlü olma ve sevecen olma* sık ifade edilen nitelikler arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul müdürü niteliğinin sadece bir bilişsel kurgu ile açıklamanın mümkün olmadığı görüşü belirtilmiştir. Elde edilen bulgular bu araştırmada kullanılan Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda yer alan kişiler arası ilişki kurma becerisi, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda yer alan adaletli olma maddesi ve kişisel özellikler boyutunda yer alan sosyallik, alçak gönüllü olmak, sıcakkanlılık, güler yüzlü olmak maddeleri ile benzerlikler göstermektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerindeki Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri:

Öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri

	N	$\bar{X}$	S
Sorumluluk	698	3,864	0,936
Açıklık	698	3,955	0,937
Cevap verilebilirlik	698	3,928	0,937
Hesap verebilirlik genel ortalaması	698	3,924	0,920

Tablo 4.5’e göre 698 öğretmenin katılımından elde edilen bilgilerle; Okul yöneticilerinde Hesap verebilirlik Ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde ortalama 5

üzerinden $\bar{X}=3,924$ olduğu, “Çoğunlukla” düzeyinde görüş belirtildiği ve bu ortalamanın da okul yöneticilerin doldurdıkları ölçeğin ortalamasına göre ($\bar{X}=4,228$) düşük olduğu görülmektedir. Ortalamaya göre en yüksek ortalamaya $\bar{X}=3,955$ “Çoğunlukla” ile açıklık boyutunun; en düşük ortalamaya ise $\bar{X}=3,864$ “Çoğunlukla” ile sorumluluk boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

En yüksek standart sapmaya sahip olan boyutun 0,937 ile açıklık ile cevap verilebilirlik ve en düşük standart sapmaya sahip olan boyutun ise 0,936 ile sorumluluk boyutu olduğu görülmektedir. Genel ortalamanın standart sapmasının ise 0,920 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerini “Çoğunlukla” düzeyinde görmelerine rağmen, okul yöneticilerinin belirttiği “Hemen hemen her zaman” düzeyine göre düşük olmasının nedeni okullardaki yönetimin astlardan çok üstlere ve aynı statüdekilere karşı hesap verebilir olduklarını ortaya koyduğu söylenebilir. Bunun sebebi ise okul insan kaynaklarının okulun yönetim şekline bakışlarındaki geleneksel yönetim anlayışından izler kalması ve hesap verebilirlik kavramının uygulamaya tam olarak geçmesinin zaman aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Güçlü ve Kılınç’ın (2010) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğin sorumluluk boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,37$), açıklık boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,44$) ve cevap verebilirlik boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,35$) olduğu görülmekte olup sorumlulukla cevap verebilirlik aynı puan aralığında yer almakta, açıklık boyutu ise diğer boyutlardan daha yüksek düzeyde puan aralığında olduğu görülmektedir. Güçlü ve Kılınç’ın (2010) araştırmasının bulguları dikkate alındığında bu çalışmada çıkan bulgulara göre puan ortalamaları açısından daha alt düzeyde sonuçlar çıkmasına rağmen, puan ortalamalarına göre en üst düzeyde açıklık boyutunun çıkması benzerlik göstermektedir. Belirtilen sonuçlar yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerindeki Yönetmel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul Yöneticilerindeki Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu:

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişki durumu Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ve hesap verebilirlik arasında ilişkinin Spearman yöntemiyle ölçümü

		Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kişisel özellikler	Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması
Sorumluluk	r	,827**	,839**	,873**	,824**	,872**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	698	698	698	698	698
Açıklık	r	,848**	,861**	,906**	,850**	,899**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	698	698	698	698	698
Cevap verilebilirlik	r	,848**	,838**	,874**	,821**	,875**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	698	698	698	698	698
Hesap verebilirlik genel ortalaması	r	,861**	,867**	,906**	,851**	,904**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	698	698	698	698	698

** r<0,01

Tablo 4.6’ya göre bütün boyutlar ve ölçeklerin geneli dikkate alındığında tümünde $p<0,01$ olduğu görülmektedir. Tabloya göre tüm boyutlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yönetmel yetkinlikler ve hesap verebilirlik boyutları ve genel ortalamaları arasında ilişkiye bakıldığında;

- Yönetmel yetkinliklerin, yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu ($r=0,827$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu ($r=0,848$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu ($r=0,848$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,861$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

- Yönetmel yetkinliklerin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu ($r=0,839$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu ($r=0,861$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu ($r=0,838$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,867$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.
- Yönetmel yetkinliklerin yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu ($r=0,873$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu ($r=0,906$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu ($r=0,874$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,906$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.
- Yönetmel yetkinliklerin kişisel özellikler boyutu ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu ($r=0,824$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu ($r=0,850$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin Cevap verilebilirlik boyutu ($r=0,821$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,851$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması ile hesap verebilirliğin sorumluluk boyutu ($r=0,872$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin açıklık boyutu ($r=0,899$, $p<0,01$), hesap verebilirliğin cevap verilebilirlik boyutu ($r=0,875$, $p<0,01$) ve hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,904$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yönetmel yetkinlikler boyutları, hesap verebilirlik boyutları ve genel toplamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin sahip oldukları yönetmel yetkinlikler ile hesap verebilirlikleri arasındaki ilişkinin öğretmenlerin görüşlerinin okul yöneticilerinin görüşlerine göre daha yüksek olması; hesap verebilirlik açısından okul müdürlerinin yönetmel yetkinliklerinin öğretmenler tarafından daha çok önemsendiğini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca üst yönetimden gelen yazışmalar ve emirler gereği üste hesap vermek durumunda kalan okul müdürleri; öğretmenlere yönelik hesap verme işini bir zorunluluktan çok kendi yetkinliklerinin gereği olarak yerine getirmektedir. Bu da

öğretmenler tarafından “yetkin olan müdür hesap verir” fikrinin benimsenmesine neden olmaktadır denebilir. Okul yöneticilerinin baktığı çerçeveden ise hesap verebilirliğin daha yoğun olarak zorunluluklarla yapıldığı izlenimi yarattığı söylenebilir.

Kalman ve Gedikoğlu (2014) araştırmasının bulgularına göre, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu, araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin artması durumunda örgütsel adaletle ilişkin algıların da artma eğiliminde olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Yönetişel Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutuna bağlı “adil olma” maddesi yer almaktadır. Yönetişel yetkinliklerin yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile hesap verebilirlik genel ortalaması arasında ($r=0,906$, $p<0,01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucu ile Kalman ve Gedikoğlu’nun (2014) yaptığı araştırmanın sonucu örtüşüyor denilebilir.

4.1.7. Okul Müdürlerinin Yönetişel Yetkinlikleri ve Hesap Verebilirliğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetişel yetkinlik ve hesap verebilirliğe yönelik görüşleri okul türü, görevlendirilme biçimi, branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre fark durumu verilmiştir.

4.1.7.1. Okul Türü Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde olması gereken yönetişel yetkinlikler hakkında görüşleri okul türü değişkenine göre incelenerek sonuçları aralarındaki fark durumu Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	ilkokul	46	36,565	1682	503,000	0,543
	ortaokul	24	33,458	803		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	ilkokul	46	38,108	1753	432,000	0,137
	ortaokul	24	30,5	732		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	ilkokul	46	37,217	1712	473,000	0,328
	ortaokul	24	32,208	773		
Kişisel özellikler	ilkokul	46	38,783	1784	401,000	0,061
	ortaokul	24	29,208	701		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	ilkokul	46	37,728	1735,5	449,500	0,205
	ortaokul	24	31,229	749,5		

Tablo 4.7'ye göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,543$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,137$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,328$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,061$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,205$ olup ilkokulda görev yapan yöneticilerle ortaokulda görev yapan yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında ilkokulda görev yapan okul yöneticileri ile ortaokulda görev yapan okul yöneticileri görüşleri benzerlik göstermektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ve şu bulgulara ulaşılmıştır;

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,565$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=33,458$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 38,108$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul

müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=30,500$) göre daha olumludur.

- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 37,217$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=32,208$) göre daha olumludur.
- Kişisel özellikler boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 38,783$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=29,208$) göre daha olumludur.
- Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 37,728$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=31,229$) göre daha olumludur.

Yönetsel Yetkinliğin bütün boyutları ve hesap verebilirlik genel ortalaması okul türüne göre incelendiğinde; ilkokulda görevli okul yöneticileri ortaokulda görevli okul yöneticilerine göre okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırma evreninde bulunan 45 okul müdüründen araştırmaya katılan 41 okul müdüründen 30'u sınıf öğretmeni ve 11'i branş öğretmenidir. Görüş belirten 70 okul yöneticisinden 46'sı ilkokul ve 24'ü ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırma evreni içinde 38 ilkokul ve 30 ortaokul olmak üzere 68 okul bulunmaktadır. İlköğretimden ilkokula ve ortaokula dönüşümden dolayı okulların büyük kısmında okul müdürleri kadrosu ilkokulda olup, ortaokul yönetimini de yürütmektedir. Okul yöneticileri ile okul müdürlerinin yoğunlukla ilkokulda görev yapmaları birbirlerini daha yakın tanımalarını, yönetsel yetkinliklerini bilmelerini sağlayabileceği; bununda yönetsel yetkinlikler açısından ilkokulda görevli okul yöneticilerinin ortaokulda görevli okul yöneticilerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olmasına neden olduğu; ayrıca ortaokulda görevli okul yöneticilerinin asıl kadrosu

ilkokulda bulunan okul müdürlerine yönelik ilkokulda görevli okul yöneticilerine oranla daha az örgütsel bağlılığı ve kabullenmeyi içselleştirmiş olabilecekleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri okul türlerine göre incelenerek aralarındaki fark durumu Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Okul yöneticilerinin okul türüne göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	ilkokul	46	35,022	1611,000	530,000	0,785
	ortaokul	24	36,417	874,000		
Açıklık	ilkokul	46	36,620	1684,500	500,500	0,523
	ortaokul	24	33,354	800,500		
Cevap verilebilirlik	ilkokul	46	35,761	1645,000	540,000	0,882
	ortaokul	24	35,000	840,000		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	ilkokul	46	36,130	1662,000	523,000	0,720
	ortaokul	24	34,292	823,000		

Tablo 4.8’e göre sorumluluk boyutu için $p=0,785$, açıklık boyutu için $p=0,523$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,882$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,720$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri hakkında ilkokulda görev yapan okul yöneticileri ile ortaokulda görev yapan okul yöneticileri görüşleri benzerlik göstermektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

- Sorumluluk boyutunda; ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,417$); ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=35,022$) göre daha olumludur.
- Açıklık boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,620$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=33,354$) göre daha olumludur.

- Cevap verilebilirlik boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 35,761$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=35,000$) göre daha olumludur.
- Hesap verebilirlik genel ortalaması; ilkokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,130$); ortaokulda görevli okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=34,292$) göre daha olumludur.

Hesap verebilirliğin bütün boyutları ve hesap verebilirlik genel ortalaması okul türüne göre incelendiğinde; açıklık boyutunda, cevap verilebilirlik boyutunda ve hesap verebilirlik genel ortalamasında ilkokulda görevli okul yöneticileri ortaokulda görevli okul yöneticilerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha olumlu görüş belirtirken; sorumluluk boyutunda ortaokulda görevli okul yöneticileri ilkokulda görevli okul yöneticilerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

İlköğretimden ilkokula ve ortaokula dönüşümden dolayı okulların büyük kısmında okul müdürleri kadrosu ilkokulda olup, ortaokul yönetimini de yürütmektedir. Okul yöneticileri ile okul müdürlerinin yoğunlukla ilkokulda görev yapmaları birbirlerini daha yakın tanımalarını sağlayabileceği birbirlerine karşı daha çok hesap verme ihtiyacı duyabilecekleri; bununda hesap verebilirlik açısından ilkokulda görevli okul yöneticilerinin ortaokulda görevli okul yöneticilerine göre daha yüksek ortalama sahip olmasına neden olduğu söylenebilir. Açıklık ve cevap verilebilirlik boyutunda okul müdürleri kendi kadrosunun bulunduğu kuruma yönelik görevlendirme bulunduğu kurumdan daha fazla hesap verebilir davranmaları söz konusu olabileceği söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürleri görevlendirme olarak çalıştıkları ortaokullarda eskiden gelen ilköğretim anlayışı ile ilk ve ortaokulu birlikte yönetmeye devam etmeleri sorumluluk boyutunda daha çok hesap verebilir olarak görülmelerine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

4.1.7.2. Görevlendirilme Biçimi Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri yöneticilerin görevlendirilme biçimlerine göre incelenerek fark durumu Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Okul Yöneticilerinin Görevlendirme biçimine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Görevlendirme Biçimi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	asil	51	35,304	0,587	3	0,899	yok
	görevlendirme	8	32,000				
	müdür yetkili	8	39,563				
	vekil	3	37,333				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	asil	51	37,794	2,797	3	0,424	yok
	görevlendirme	8	27,000				
	müdür yetkili	8	32,813				
	vekil	3	26,333				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	asil	51	35,990	1,443	3	0,695	yok
	görevlendirme	8	34,625				
	müdür yetkili	8	38,188				
	vekil	3	22,333				
Kişisel özellikler	asil	51	34,529	3,265	3	0,353	yok
	görevlendirme	8	40,438				
	müdür yetkili	8	42,500				
	vekil	3	20,167				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	asil	51	36,431	1,019	3	0,797	yok
	görevlendirme	8	31,875				
	müdür yetkili	8	36,688				
	vekil	3	26,167				

Tablo 4.9'a göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,899$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,424$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,695$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,353$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,797$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Görevlendirilme biçimlerine göre ele alındığında; okul yöneticilerinin asil, görevlendirme, müdür yetkili vekil olmaları, okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri hakkında görüşlerinde farklılık oluşturmamaktadır.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ve şu bulgulara ulaşılmıştır. Yönetsel yetkinlikler genel ortalamasına göre görevlendirme biçimi değişkeni ile gruplandırılan okul yöneticileri en olumlu görüşten daha az olumlu görüşe

göre sıralandıklarında sıralama müdür yetkili çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}$ = 36,688); asil çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}$ = 36,431) görevlendirme çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}$ = 31,875) ve vekil çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}$ = 26,167) şeklinde olmaktadır. Müdür yetkili öğretmen; müdür normu bulunmayan (Değişik 21.07.2012/28360 RG) ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevi yanında yönetim hizmetlerini de yürütmek üzere görevlendirilen öğretmeni ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 2009). Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikler genel ortalamasına göre en olumlu görüş bildiren grubun müdür yetkili okul yöneticileri olmasının nedeni kendilerinin de okul müdürlüğü yapmaları nedeniyle okul müdürlerinin yaşadıkları olumlu-olumsuz durumları ve onları etkileyen çevresel faktörleri iyi bilmeleri ve değerlendirmede dikkate almaları; bununla birlikte kendilerini de değerlendirdiklerini düşünerek daha olumlu bir sonuç görmeleri olabileceği, bu yorumun görevlendirme biçimi asil olan okul yöneticileri içinde geçerli olabileceği söylenebilir. Çünkü asil olarak çalışan yöneticilerin içinde de müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının yanı sıra okul müdürleri yer almaktadır.

Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu hariç yönetsel yetkinlikler ölçeğinin bütün boyutları ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için en düşük olumlu görüş belirten grubun vekil olarak görevlendirilen okul yöneticileri olduğu görülmektedir. Vekil okul yöneticilerinin verileri incelendiğinde okul müdürlüğüne vekalet ettikleri tespit edilmiştir. Okul müdürlüğüne vekalet eden okul yöneticisinin okul müdürü yönetsel yetkinlikleri konusunda diğer gruplardan daha düşük puan vermelerinin nedeni geldikleri görevde kendilerini hazır hissetmemeleri ya da asil olarak gelmediklerini ve liyakat gözetmeksizin geldiklerini düşünmeleri olabilir. Buna bir neden de okul müdürlüğüne vekaleten alınan öğretmenin ya da okul yöneticisinin bu göreve isteksiz / gönülsüz olması olabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri okul türlerine göre incelenerek fark durumu Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Okul yöneticilerinin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Görevlendirme Biçimi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	Asil	51	36,373	5,588	3	0,133	yok
	Görevlendirme	8	43,750				
	Müdür yetkili	8	30,000				
	Vekil	3	13,333				
Açıklık	Asil	51	34,667	4,588	3	0,205	yok
	Görevlendirme	8	45,438				
	Müdür yetkili	8	37,813				
	Vekil	3	17,000				
Cevap verilebilirlik	Asil	51	35,314	3,281	3	0,350	yok
	Görevlendirme	8	40,625				
	Müdür yetkili	8	38,625				
	Vekil	3	16,667				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Asil	51	35,333	4,714	3	0,194	yok
	Görevlendirme	8	43,438				
	Müdür yetkili	8	36,813				
	Vekil	3	13,667				

Tablo 4.10'a göre sorumluluk boyutu için $p=0,133$, açıklık boyutu için $p=0,205$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,350$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,194$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Bulgulardan hareketle görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili okul yöneticisi görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve görevlendirme biçimine göre okul yöneticisi gruplarının yakın görüşler belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Yönetmelikler genel ortalamasına göre görevlendirme biçimi değişkeni ile gruplandırılan okul yöneticileri en olumlu görüşten daha az olumlu görüşe göre sıralandıklarında sıralama görevlendirme çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}= 43,438$); müdür yetkili çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}= 36,813$); asil çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}= 35,333$) ve vekil çalışan okul yöneticileri ($\bar{X}= 13,667$) şeklinde olmaktadır. Bu sıralama müdür yetkili görevlendirme hariç okul müdürleri hesap verebilirlik genel ortalaması hakkında yönetici görüşleri ile tutarlık göstermektedir. Okul yöneticilerinin görevlendirilme biçimlerine göre okul müdürleri hesap verebilirlik boyutlarının tamamı ve hesap verebilirlikler genel ortalamasına göre en düşük olumlu görüşü vekil okul yöneticileri grubu ve en yüksek olumlu görüşü görevlendirme okul yöneticileri grubu bildirmişlerdir. Görevlendirme çalışan okul yöneticileri okul müdürlerini

değerlendirirken yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmelerinin nedeni görevlendirilme kararı verilirken okul müdürlerinin yaptıkları olumlu davranışlar ve katkılarının etkili olması olabilir. Ayrıca görevlendirme okul müdürün isteği ile olduğundan okul müdürü ile arasındaki güven ortamının kuvvetli olması bu sebeple hesap verebilirlik konusunda daha uyumlu çalışmaları olabilir.

4.1.7.3. Branş Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin, okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri yöneticileri branşına göre incelenerek fark durumu Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Okul yöneticilerinin branşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Branş	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Sınıf	54	37,426	2021,000	328,000	0,145
	Öğretmeni					
	Branş	16	29,000	464,000		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Öğretmeni				299,500	0,064
	Sınıf	54	37,954	2049,500		
	Branş	16	27,219	435,500		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Öğretmeni				295,500	0,056
	Sınıf	54	38,028	2053,500		
	Branş	16	26,969	431,500		
Kişisel özellikler	Öğretmeni				244,500	0,008
	Sınıf	54	38,972	2104,500		
	Branş	16	23,781	380,500		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Öğretmeni				276,500	0,030
	Sınıf	54	38,380	2072,500		
	Branş	16	25,781	412,500		

Tablo 4.11’e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,145$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,064$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,056$, olup bu değerler yönetici görüşlerinin bu boyutlarda anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Diğer taraftan kişisel özellikler boyutu için $p=0,008$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,030$ olup bu değerler anlamlı bir fark ortaya koymaktadır ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı fark yalnızca yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında ve yönetsel yetkinlikler ölçeği kişisel özellikler boyutunda yer almaktadır. Kişisel özellikler boyutu dikkate alındığında branşı sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=38,972$) branş öğretmeni olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=23,781$) göre daha olumludur. Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında; branşı sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=38,380$) branş öğretmeni olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=25,781$) göre daha olumludur.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan yönetsel yetkinlikler ölçeğinin diğer boyutlarından elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=37,426$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=29,000$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=37,954$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=27,219$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=38,028$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=26,969$) göre daha olumludur.

Okul yöneticilerinin branşlarına göre sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin branş öğretmeni olanlara göre okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha

hoşgörülü hale getirmeleri olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çok yönlü yetiştirilmeleri, görev yaptıkları okullarda idari görev almak durumunda kalabilmeleri (köy okullarında müdür yetkili öğretmen gibi.) gibi durumlar okul müdürünün yetkinlikleri hakkında görüşlerinde daha olumlu yönde etki yapmış olabileceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, okul müdürlerinde olması gereken hesap verebilirlik hakkında görüşleri yöneticilerin branşına göre incelenerek fark durumu Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Okul yöneticilerinin branşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Branş	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	54	36,833	1989,000	360,000	0,312
	Branş Öğretmeni	16	31,000	496,000		
Açıklık	Sınıf Öğretmeni	54	36,972	1996,500	352,500	0,266
	Branş Öğretmeni	16	30,531	488,500		
Cevap verilebilirlik	Sınıf Öğretmeni	54	35,991	1943,500	405,500	0,710
	Branş Öğretmeni	16	33,844	541,500		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Sınıf Öğretmeni	54	36,824	1988,500	360,500	0,317
	Branş Öğretmeni	16	31,031	496,500		

Tablo 4.12’ye göre hesap verebilirlik ölçeğinin sorumluluk boyutuna göre $p=0,312$, açıklık boyutuna göre $p=0,266$, Cevap verilebilirlik boyutuna göre $p=0,710$, ölçeğin geneline göre ise $p=0,317$ olduğu ve bu değerlerin hiçbirisi ($p>0,05$) düzeyinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Branşlarına göre okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde hesap verebilirliğe yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmediği ve yakın görüşler belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sorumluluk boyutunda; sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,833$); branş

öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=31,000$) göre daha olumludur.

- Açıklık boyutunda; sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,972$); branş öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=30,531$) göre daha olumludur.
- Cevap verilebilirlik boyutunda; ilkokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 35,991$); branş öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=33,844$) göre daha olumludur.
- Hesap verebilirlik genel ortalamasında; sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,824$); branş öğretmeni olan okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=31,031$) göre daha olumludur.

Okul yöneticilerinin branşlarına göre sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin branş öğretmeni olanlara göre okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha hoşgörülü hale getirmiş olabileceği gibi branş öğretmenlerinin ergenlik dönemi öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, ortaokul düzeyinde ders notlarının ilkokul düzeyine göre daha önemli olması, ortaokulda devamsızlıkların ilkokula göre fazla olması, ortaokulda ulusal düzeyde sınavların (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) gibi) gelmesi gibi nedenlerle iş yükü artmakta bu da branş öğretmeni kökenli okul yöneticilerinin okul müdürlerinden beklentilerini arttırmakta olabileceği söylenebilir. Beklentiler içinde doğal olarak hesap verebilirlikte yer almaktadır.

4.1.7.4. Cinsiyet Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri cinsiyete göre incelenerek fark durumu Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4. 13. Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Cinsiyete Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Kadın	5	24,500	122,500	107,500	0,209
	Erkek	65	36,346	2362,500		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Kadın	5	9,000	45,000	30,000	0,002
	Erkek	65	37,538	2440,000		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kadın	5	18,200	91,000	76,000	0,048
	Erkek	65	36,831	2394,000		
Kişisel özellikler	Kadın	5	28,000	140,000	125,000	0,390
	Erkek	65	36,077	2345,000		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Kadın	5	16,300	81,500	66,500	0,029
	Erkek	65	36,977	2403,500		

Tablo 4.13'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,209$ ve kişisel özellikler boyutu için $p=0,390$ olduğundan anlamlı bir fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Diğer yandan yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,002$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,048$, ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,029$ olup bu değerler kadın okul yöneticilerinin görüşleri ile erkek okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı fark yalnızca Yönetsel Yetkinlikler Ölçeğinin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında yer almaktadır. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan okul yöneticilerinin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 37,538$) cinsiyeti kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=9,000$) göre daha olumludur. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,831$) cinsiyeti kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=18,200$) göre daha olumludur. Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,977$) cinsiyeti kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=16,300$) göre daha olumludur.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan yönetsel yetkinlikler ölçeğinin diğer boyutlarından elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,346$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=24,500$) göre daha olumludur. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,831$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=18,200$) göre daha olumludur. Kişisel özellikler boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,077$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=28,000$) göre daha olumludur. Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,977$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=16,300$) göre daha olumludur. Cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili okul yöneticisi görüşleri yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler boyutu açısından benzerlik gösteriyor denebilir.

Cinsiyete göre okul müdürlerinin büyük bir kısmının erkek olması; müdürlerin erkek okul yöneticileri ile kadın okul yöneticilerine oranla daha iyi bir iletişim kurabilmeleri; kadın yöneticilerin okul müdürü ile yönetsel paylaşımlarda erkek yöneticiler kadar rahat olamayabilecekleri yine tam tersi erkek okul müdürleri yönetsel paylaşımlarda erkek yöneticilerle kadın yöneticilere göre daha rahat olabilecekleri düşünülmektedir. Buda kadın okul yöneticilerin görüşlerinde okul müdürünün yönetsel yetkinliklerini daha az olumlu görmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliği hakkında görüşleri cinsiyete göre incelenerek fark durumu Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 14. Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Cinsiyete Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	Kadın	5	16,000	80,000	65,000	0,026
	Erkek	65	37,000	2405,000		
Açıklık	Kadın	5	20,700	103,500	88,500	0,091
	Erkek	65	36,638	2381,500		
Cevap verilebilirlik	Kadın	5	19,800	99,000	84,000	0,073
	Erkek	65	36,708	2386,000		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Kadın	5	17,300	86,500	71,500	0,038
	Erkek	65	36,900	2398,500		

Tablo 4.14'e göre sorumluluk boyutuna göre $p=0,026$, hesap verebilirlik genel ortalamasına göre $p=0,038$ olup bu değerlerin anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$); açıklık boyutuna göre $p=0,091$, cevap verilebilirlik boyutuna göre $p=0,073$ olup bu değerlerin anlamlı bir fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark yalnızca hesap verebilirlikler genel ortalamasında ve sorumluluk boyutunda yer almaktadır. Sorumluluk boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumlarına yönelik görüşleri ($\bar{X}= 37,000$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=16,000$) göre daha olumludur. Hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,900$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=17,300$) göre daha olumludur. Cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili okul yöneticisi görüşleri açıklık boyutu ve cevap verilebilirlik boyutu açısından benzerlik gösteriyor denebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan hesap verebilirlik ölçeğinin diğer boyutlarından elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ve şu bulgulara ulaşılmıştır;

- Açıklık boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 36,638$), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=20,700$) göre daha olumludur.
- Cevap verilebilirlik boyutu dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri

($\bar{X}$ = 36,708), kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}$ =19,800) göre daha olumludur.

Cinsiyete göre okul müdürlerinin büyük bir kısmının erkek olması; müdürlerin erkek okul yöneticileri ile kadın okul yöneticilerine oranla daha iyi bir iletişim ve yönetsel paylaşımda kurabilmeleri; yine erkek okul yöneticileri erkek okul müdürleri ile olan yönetsel paylaşımlarda ve iletişimde kadın yöneticilere göre daha rahat olabildikleri düşünülmektedir. Paylaşımın ve iletişimin azalması hesap verebilirliği de olumsuz etkileyebilir. Buda kadın okul yöneticilerin gözünde okul müdürünün hesap verebilirliklerini daha az olumlu görmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada görülen sorumluluk boyutuna göre $p=0,026$ olup bu değerlerin anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$); ortalamaya göre erkek okul yöneticileri kadın yöneticilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmekte olup; Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasına göre kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ile p değerleri incelendiğinde sorumluluk boyutunda anlamlı bir fark çıkmadığı ($p<0,05$) ve ortalamalar ele alındığında kadın katılımcılar, erkek katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamayla görüş belirttiği görülmektedir.

4.1.7.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri öğrenim durumlarına göre incelenerek fark durumu Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4. 15. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Ön Lisans	20	34,150	0,132	2	0,936	Yok
	Lisans	44	36,136				
	Yüksek lisans	6	35,333				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Ön Lisans	20	39,125	1,383	2	0,501	Yok
	Lisans	44	34,795				
	Yüksek lisans	6	28,583				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Ön Lisans	20	37,075	1,126	2	0,569	Yok
	Lisans	44	35,909				
	Yüksek lisans	6	27,250				
Kişisel özellikler	Ön Lisans	20	40,575	4,203	2	0,122	Yok
	Lisans	44	35,125				
	Yüksek lisans	6	21,333				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Ön Lisans	20	37,425	1,072	2	0,585	Yok
	Lisans	44	35,693				
	Yüksek lisans	6	27,667				

Tablo 4.15'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,936$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,501$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,569$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,122$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,585$ olup değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri benzerdir denebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Sıra ortalamaları incelendiğinde; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla ön lisans ($\bar{X}=37,425$), lisans ($\bar{X}=35,693$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=27,667$) olduğu görülmektedir.
- Yönetsel yetkinlikler ölçeğinin boyutları incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında; yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler boyutu için aynı sıralama geçerli olduğu gözlenmektedir.

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu haricinde diğer bütün yönetsel yetkinlikler boyutlarında ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında okul yöneticilerinin öğrenim durumu yükseldikçe, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine ilişkin görüşleri çok olumludan daha az olumluya doğru düşüş göstermektedir.

Bu sonucun sebebi olarak; okul yöneticilerinin eğitim düzeyi artışı ile birlikte bir okul müdüründe bulunması gereken yönetsel yetkinliklerin neler olduğu, nelerin eksik olduğu, nelerin geliştirilmesi gerektiğin konusunda beklentileri de artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri öğrenim durumuna göre incelenerek fark durumu Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğrenim Düzeyine Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	Ön Lisans	20	34,975				
	Lisans	44	38,011	4,738	2,000	0,094	Yok
	Yüksek lisans	6	18,833				
Açıklık	Ön Lisans	20	37,850				
	Lisans	44	36,216	2,808	2,000	0,246	Yok
	Yüksek lisans	6	22,417				
Cevap verilebilirlik	Ön Lisans	20	34,475				
	Lisans	44	37,045	1,217	2,000	0,544	Yok
	Yüksek lisans	6	27,583				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Ön Lisans	20	36,125				
	Lisans	44	36,955	2,603	2,000	0,272	Yok
	Yüksek lisans	6	22,750				

Tablo 4.16'ya göre sorumluluk boyutu için $p=0,094$, açıklık boyutu için $p=0,246$, cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,544$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,272$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgulara göre öğrenim durumu dikkate alındığında okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili okul yöneticisi görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur denilebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sıra ortalamaları incelendiğinde; hesap verebilirlik genel ortalamasında okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla lisans ($\bar{X}=36,955$), ön lisans ($\bar{X}=36,125$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=22,750$) olduğu görülmektedir.
- Hesap verebilirlik ölçeğinin boyutları incelendiğinde okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla sorumluluk boyutu ve cevap verilebilirlik boyutu için aynı sıralama geçerli olduğu gözlenmektedir. Sıralama açıklık boyutunda değişmektedir. Açıklık boyutunda ön lisans mezunu okul yöneticileri lisan mezunu okul yöneticilerine göre daha olumlu yanıt vermişlerdir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin hesap verebilirliklerini en az olumlu görüş bildiren okul yöneticilerinin yüksek lisans mezunu olanlar olduğu görülmektedir.
- Açıklık boyutu haricinde diğer bütün hesap verebilirlik boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında okul yöneticilerinin öğrenim durumu yükseldikçe, okul müdürlerinin hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri çok olumludan daha az olumluya doğru düşüş göstermektedir.

Bu sonucun sebebi okul yöneticilerinin eğitim düzeyi artışı ile birlikte; okul yöneticilerinin hesap verebilirlik hakkında bilgi düzeyinin arttığı ve bir okul müdürlerinde bulunması gereken hesap verebilirliğe ilişkin beklentilerinin arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutunda öğrenim durumuna göre okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken ortalamalar dikkate alındığında en düşük düzeyde görüş belirten grubun yüksek lisans mezunu olan okul yöneticileridir. Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasında eğitim düzeyi değişkenine göre sorumluluk alt ölçeklerinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık ($p<.05$) olduğu ve bu boyutta lisansüstü mezunları olan katılımcılar, lisans mezunlarına göre daha düşük puan ortalamalarıyla görüş belirtmişlerdir. Belirtilen sonuçlar yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

4.1.7.6. Yaş Değişkenine Göre:

Okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Okul yöneticilerinin yaşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaş	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	26-30	6	23,917	3,473	5	0,628	Yok
	31-35	9	40,778				
	36-40	5	42,900				
	41-45	18	33,389				
	46-50	13	36,731				
	50 üzeri	19	35,868				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	26-30	6	21,667	5,441	5	0,364	Yok
	31-35	9	28,889				
	36-40	5	32,200				
	41-45	18	36,528				
	46-50	13	39,000				
	50 üzeri	19	40,500				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	26-30	6	22,833	3,697	5	0,594	Yok
	31-35	9	37,722				
	36-40	5	41,600				
	41-45	18	35,611				
	46-50	13	40,038				
	50 üzeri	19	33,632				
Kişisel özellikler	26-30	6	32,750	3,285	5	0,656	Yok
	31-35	9	29,722				
	36-40	5	29,500				
	41-45	18	36,028				
	46-50	13	43,385				
	50 üzeri	19	34,789				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	26-30	6	22,833	3,172	5	0,674	Yok
	31-35	9	35,222				
	36-40	5	35,400				
	41-45	18	35,889				
	46-50	13	40,654				
	50 üzeri	19	35,763				

Tablo 4.17’ye göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,628$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,364$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,594$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,656$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,674$ olup bu değerlerin hiçbiri anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Bu bulgulara göre yaş değişkeni dikkate alındığında okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili okul yöneticisi görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark

çıkmasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sıra ortalamaları dikkate alındığında kişisel özellikler boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında 26-30 yaş gurubu okul yöneticileri; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda en düşük olumlu görüş belirten grup olduğu görülmektedir.
- Yine yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında en olumlu görüş bildiren okul yöneticisi gurubunun 46-50 yaş gurubu olduğu görülmektedir. Bu konuda okul yöneticiliğinde en genç yaş gurubunun en olumsuz görüş bildirmesi; görevinin ilk yıllarında, okul müdürlerinde olması gereken yetkinlikler konusunda beklentilerinin yüksek olması olabilir.
- Yine 50 üzeri yaş grubu hariç bu gruba kadar olan gruplarda yaşın yükselmesi ile birlikte yönetsel yetkinlikler hakkında görüşlerin olumluya doğru yükselmesi; beklentilerin şekillenmesinde çevresel faktörlerin oluşturduğu etki ile okul müdürünün yapabilecekleri dengeye sokularak karar verilmesi olabilir.

Yani okul yöneticileri yaşamışlıklarının ve deneyimlerinin artması ile doğru orantılı olarak okul müdürlerine yönelik daha insafli ve çevresel faktörlerin de dikkate alındığı daha gerçekçi bir değerlendirme yapmaya çalışıyor olabilirler.

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri yaş gruplarına göre incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18. Okul yöneticilerinin yaşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaş Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	26-30	6	31,333	2,174	5	0,825	Yok
	31-35	9	33,111				
	36-40	5	27,200				
	41-45	18	36,306				
	46-50	13	40,923				
Açıklık	50 üzeri	19	35,658	1,659	5	0,894	Yok
	26-30	6	42,000				
	31-35	9	31,778				
	36-40	5	30,600				
	41-45	18	34,833				
Cevap verilebilirlik	46-50	13	39,077	2,180	5	0,824	Yok
	50 üzeri	19	34,684				
	26-30	6	34,583				
	31-35	9	39,556				
	36-40	5	24,900				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	41-45	18	35,278	1,645	5	0,896	Yok
	46-50	13	39,038				
	50 üzeri	19	34,447				
	26-30	6	36,750				
	31-35	9	33,944				
	36-40	5	26,700	1,645	5	0,896	Yok
	41-45	18	36,194				
	46-50	13	39,769				
	50 üzeri	19	34,579				

Tablo 4.18'e göre sorumluluk boyutu için $p=0,825$, açıklık boyutu için $p=0,894$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,824$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,896$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$). Yaş gruplarına göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri arasında sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları açısından anlamlı bir fark ortaya koymayıp birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Sıra ortalamaları dikkate alındığında; hesap verebilirlik genel ortalamasına göre okul yöneticisi yaş gruplarına göre en olumlu görüşten en az olumlu görüşe doğru 46-50 yaş ($\bar{X}=39,769$), 26-30 yaş ($\bar{X}=36,750$), 41-45 yaş ($\bar{X}=36,194$), 50 üzeri yaş ($\bar{X}=34,579$), 31-35 yaş ($\bar{X}=33,944$) ve 36-40 yaş ($\bar{X}=26,700$) şeklinde sıralanmaktadır.

- Yine sıra ortalamaları dikkate alındığında hesap verebilirliğin bütün boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında en düşük olumlu görüş bildiren grubun 30-36 yaş grubu okul yöneticileri olduğu görülmektedir. Yönetici grupları içinde okul müdürlerini; en az hesap verebilir gören grup 30-36 yaş gurubu yöneticiler, en çok hesap verebilir gören grup ise 46-50 yaş gurubu yöneticilerdir.

Hesap verebilirliğin genel ortalaması dikkate alındığında okul yöneticilerinin görüşleri 20-25 yaş grubundan 36-40 yaş grubuna kadar düşüş gözlenirken; 41-45'den 46-50 yaşa kadar yeniden yükseliş gözlenmektedir. Bu durumun sebebi okul yöneticilerinin göreve ilk başladıklarından itibaren okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha başarılı görürken görev ve sorumlulukları tanıdıkça bu görüşlerinde azalma yaşandığı; daha sonraki yıllarda okul müdürlerinin hesap verebilirliklerini etkileyen çevresel faktörleri ve durumları tanıdıkça okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşlerde yükselme gözlenmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin yürüttükleri iş ve işlemlerde yaşı büyük deneyimli öğretmenlerden yararlanmaları onların daha hesap verebilir görünmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutuna göre okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken; Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasına göre kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşlerinin yaşı 51 ve üzerinde olan katılımcıların görüşleriyle yaşı 36-40 ve 41-45 aralığında bulunan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.1.7.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre:

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri mesleki kıdemlerine göre incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4. 19. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem Yılına Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	1-5 Yıl	1	28,500				
	6-10 Yıl	7	28,286				
	11-15 Yıl	8	38,250	3,102	4	0,541	Yok
	16-20 Yıl	11	43,682				
	20 üzeri	43	34,233				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	1-5 Yıl	1	20,000				
	6-10 Yıl	7	26,143				
	11-15 Yıl	8	23,625	6,440	4	0,169	Yok
	16-20 Yıl	11	41,545				
	20 üzeri	43	38,047				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	1-5 Yıl	1	18,500				
	6-10 Yıl	7	30,714				
	11-15 Yıl	8	31,250	2,002	4	0,735	Yok
	16-20 Yıl	11	39,773				
	20 üzeri	43	36,372				
Kişisel özellikler	1-5 Yıl	1	13,000				
	6-10 Yıl	7	32,929				
	11-15 Yıl	8	29,813	2,320	4	0,677	Yok
	16-20 Yıl	11	36,545				
	20 üzeri	43	37,233				
Yönetimsel yetkinlikler genel ortalaması	1-5 Yıl	1	18,000				
	6-10 Yıl	7	28,643				
	11-15 Yıl	8	30,188	3,186	4	0,527	Yok
	16-20 Yıl	11	41,682				
	20 üzeri	43	36,430				

Tablo 4.19'a göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,541$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,169$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,735$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,677$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,527$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgular doğrultusunda; okul yöneticilerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili birbirlerine yakın görüşler belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sıra ortalamaları dikkate alındığında yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında 1-5 kıdem yılı grubu okul yöneticileri; okul müdürlerinin

yönetmelik yetkinlikleri konusunda en az olumlu görüş belirten grup olduğu görülmektedir.

- Kişisel özellikler boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve yönetmelik yetkinlikler genel ortalamasında 16-20 kıdem yılı grubu okul yöneticileri; okul müdürlerinin yönetmelik yetkinlikleri konusunda en çok olumlu görüş belirten grup olduğu görülmektedir. Bu sonuç okul yöneticilerinin görüşlerinin yaş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucu ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticiliğinde en düşük kıdemli okul yöneticisi grubunun en az olumlu görüş bildirmesi; görevinin ilk yıllarında, okul müdürlerinde olması gereken yetkinlikler konusunda beklentilerinin yüksek olması olabilir.
- Yine 20 üzeri kıdem yılı grubuna kadar olan gruplarda kıdemın yükselmesi ile birlikte yönetmelik yetkinlikler hakkında görüşlerin olumluya doğru yükselmesi; beklentilerin şekillenmesinde çevresel faktörlerin oluşturduğu etki ile okul müdürünün yapabilecekleri dengeye sokularak karar verilmesi olabilir.

Mesleki kıdemın artmasıyla birlikte okul yöneticileri yaşamışlıklarının ve deneyimlerinin artması ile doğru orantılı olarak okul müdürlerine yönelik daha insafli ve çevresel faktörlerin de dikkate alındığı daha gerçekçi bir değerlendirme yapmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri mesleki kıdemine göre incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	1-5 Yıl	1	21,000	4,192	4	0,381	Yok
	6-10 Yıl	7	40,214				
	11-15 Yıl	8	23,063				
	16-20 Yıl	11	36,955				
	20 üzeri	43	37,012				
Açıklık	1-5 Yıl	1	35,500	4,795	4	0,309	Yok
	6-10 Yıl	7	45,786				
	11-15 Yıl	8	23,125				
	16-20 Yıl	11	36,318				
	20 üzeri	43	35,919				
Cevap verilebilirlik	1-5 Yıl	1	15,000	2,649	4	0,618	Yok
	6-10 Yıl	7	43,929				
	11-15 Yıl	8	30,938				
	16-20 Yıl	11	36,273				
	20 üzeri	43	35,256				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	1-5 Yıl	1	24,500	4,051	4	0,399	Yok
	6-10 Yıl	7	44,214				
	11-15 Yıl	8	24,375				
	16-20 Yıl	11	36,773				
	20 üzeri	43	36,081				

Tablo 4.20'ye göre sorumluluk boyutu için $p=0,381$, açıklık boyutu için $p=0,309$ ($p>0,05$), Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,618$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,399$ olup bu değerlerin hiç biri anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen yönetici görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sıra ortalamaları dikkate alındığında; hesap verebilirlik genel ortalamasına göre okul yöneticisi kıdem yılı gruplarına göre en olumlu görüşten en az olumlu görüşe doğru kıdem yılı; 6-10 yıl ($\bar{X}=44,214$), 16-20 yıl ($\bar{X}=36,773$), 20 üzeri yıl ($\bar{X}=36,081$), 1-5 yıl ($\bar{X}=24,500$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=24,375$) şeklinde sıralanmaktadır.
- Yine sıra ortalamaları dikkate alındığında hesap verebilirliğin bütün boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında en düşük olumlu görüş bildiren kıdem yılı grubu 11-15 yıl grubu okul yöneticileri olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi grupları içinde okul müdürlerini; en az hesap verebilir gören kıdem yılı grubu 11-15 yıl grubu okul yöneticileri, en çok

hesap verebilir gören kıdem yılı gurubunun ise 6-10 Yıl gurubu okul yöneticileri olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin okul yöneticisi görüşleri için anlamlı bir dağılım gözlenmediği söylenebilir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutunda mesleki kідeme göre okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken; Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasına göre sorumluluk ölçeğinde, kıdemi 11-15 yıl arasında olan kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşleriyle kıdemi 6-10 yıl arasında olan kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.1.8. Okul Müdürlerinin Yönetmel Yetkinlikleri ve Hesap Verebilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde Bolu ili Merkez ilçe ilkokul ve ortaokul okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetmel yetkinlik ve hesap verebilirliğe yönelik görüşleri okul türü, görevlendirilme biçimi, branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre fark durumu verilmiştir.

4.1.8.1. Okul Türü Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin okul müdürlerinde olması gereken yönetmel yetkinlikler hakkında görüşleri okul türlerine göre incelenerek Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4. 21. Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	İlkokul	354	362,459	128310,500	56300,500	0,084
	Ortaokul	344	336,164	115640,500		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	İlkokul	354	362,460	128311,000	56300,000	0,085
	Ortaokul	344	336,163	115640,000		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	İlkokul	354	364,008	128859,000	55752,000	0,053
	Ortaokul	344	334,570	115092,000		
Kişisel özellikler	İlkokul	354	364,081	128884,500	55726,500	0,052
	Ortaokul	344	334,496	115066,500		
Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması	İlkokul	354	364,501	129033,500	55577,500	0,046
	Ortaokul	344	334,063	114917,500		

Tablo 4.21'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,084$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,085$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,053$ ve kişisel özellikler boyutu için $p=0,052$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$). Diğer taraftan yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,046$ olup anlamlı bir fark ortaya koymuştur ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı fark yalnızca yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında yer almaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan yönetsel yetkinlikler ölçeğinin diğer boyutlarından elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalamasına göre, yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında okul türüne göre ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 364,501$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}= 334,063$) okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini daha yüksek değerlendirildiği görülmektedir.

Okul türüne göre sıra ortalamaları dikkate alındığında;

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu; ilkokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 362,459$); ortaokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=336,164$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda; ilkokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 362,460$); ortaokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=336,163$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda; ilkokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 364,008$); ortaokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=334,570$) göre daha olumludur.

- Kişisel özellikler boyutunda; ilkokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 364,081$); ortaokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=334,496$) göre daha olumludur.

Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin branş öğretmeni olanlara göre okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunu nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha hoşgörülü hale getirmeleri olabilir. Yine branş öğretmenlerinin ergenlik dönemi öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, ortaokul düzeyinde ders notlarının ilkokul düzeyine göre daha önemli olması, ortaokulda devamsızlıkların ilkokula göre fazla olması gibi nedenlerle branş öğretmenlerinin okul müdürlerinden beklentilerinin fazla olması olduğu düşünülmektedir.

Araştırma evreninde bulunan 45 okul müdüründen araştırmaya katılan 41 okul müdüründen 30'u sınıf öğretmeni ve 11'i branş öğretmenidir. Yine araştırmaya 41 okul müdüründen 30'u ilkokul ve 11'i ise ortaokulda görevlidir. Görüş belirten 698 öğretmenden 354'ü ilkokul ve 344'ü ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırma evreni içinde 38 ilkokul ve 30 ortaokul olmak üzere 68 okul bulunmaktadır. İlköğretimden ilkokula ve ortaokula dönüşümden dolayı okulların büyük kısmında okul müdürleri kadrosu ilkokulda olup, ortaokul yönetimini de yürütmektedir. Öğretmen kadrosu çoğunlukla sınıf öğretmeni olan ilkokullarda sınıf öğretmeni kökenli bir müdürün bulunması öğretmen ile okul müdürünün birbirini anlamasına ve kabullenmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceği; ayrıca öğretmen kadrosunun çoğunlukla branş öğretmeni olan bir ortaokulda sınıf öğretmeni kökenli bir müdürün bulunması öğretmen ve okul müdürünün birbirini anlaması ve kabullenmesine olumsuz yönde etki yapabileceği söylenebilir. Ayrıca ortaokullarda genelde okul müdürlerinin görevlendirme çalışması asıl kadrosunun ilkokulda bulunması iki tarafın birbirini anlaması ve kabullenmesine olumsuz yönde etki yaptığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri okul türlerine göre incelenerek Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4. 22. Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	İlkokul	354	361,172	127855,000	56756,000	0,120
	Ortaokul	344	337,488	116096,000		
Açıklık	İlkokul	354	363,048	128519,000	56092,000	0,071
	Ortaokul	344	335,558	115432,000		
Cevap verilebilirlik	İlkokul	354	365,612	129426,500	55184,500	0,032
	Ortaokul	344	332,920	114524,500		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	İlkokul	354	363,477	128671,000	55940,000	0,063
	Ortaokul	344	335,116	115280,000		

Tablo 4.22'ye göre sorumluluk boyutu için $p=0,120$, açıklık boyutu için $p=0,071$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,063$ olup bu değerler anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$). Cevap verilebilirlik boyutu için ise $p=0,032$ olduğundan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı fark yalnızca yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında yer almaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan hesap verebilirlik ölçeğinin diğer boyutlarından elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalamasına göre, cevap verilebilirlik boyutu dikkate alındığında; ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=365,612$) ortaokulda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}=332,920$) okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini daha yüksek değerlendirildiği görülmektedir.

Okul türüne göre sıra ortalamaları dikkate alındığında;

- Sorumluluk boyutu; ilkokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=361,172$); ortaokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=337,488$) göre daha olumludur.
- Açıklık boyutu; ilkokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=363,048$); ortaokulda görevli

okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=335,558$) göre daha olumludur.

- Hesap verebilirlik genel ortalaması; ilkokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 363,477$); ortaokulda görevli okul yöneticilerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=335,116$) göre daha olumludur.

Hesap verebilirliğin bütün boyutları ve hesap verebilirlik genel ortalaması okul türüne göre incelendiğinde; sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları ile hesap verebilirlik genel ortalamasında ilkokulda görevli okul yöneticileri ortaokulda görevli okul yöneticilerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin branş öğretmeni olanlara göre okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda daha olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha hoşgörülü hale getirmeleri olabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin ergenlik dönemi öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, ortaokul düzeyinde ders notlarının ilkokul düzeyine göre daha önemli olması, ortaokulda devamsızlıkların ilkokula göre fazla olması, ortaokulda ulusal düzeyde sınavların (TEOG, PYBS gibi) gelmesi gibi nedenlerle iş yükü artmakta bu da branş öğretmenin okul müdürlerinden beklentilerini okul müdürlerinin de branş öğretmenlerinden beklentilerini arttırmakta olabileceği söylenebilir.

4.1.8.2. Görevlendirme Biçimi Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri öğretmenlerin görevlendirilme biçimlerine göre incelenerek Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4. 23. Öğretmenlerin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Görevlendirme Biçimi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	P	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Asil	650	350,960				
	Görevlendirme	45	338,100	1,744	2	0,418	yok
	Vekil	3	204,167				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Asil	650	348,875				
	Görevlendirme	45	360,867	0,241	2	0,887	yok
	Vekil	3	314,333				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Asil	650	349,521				
	Görevlendirme	45	354,144	0,431	2	0,806	yok
	Vekil	3	275,333				
Kişisel özellikler	Asil	650	348,595				
	Görevlendirme	45	359,200	0,308	2	0,857	yok
	Vekil	3	400,000				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Asil	650	349,590				
	Görevlendirme	45	352,367	0,298	2	0,862	yok
	Vekil	3	287,000				

Tablo 4.23'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,418$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,887$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,806$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,857$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,862$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalaması dikkate alındığında; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasına göre görevlendirme biçimi değişkeni ile gruplandırılan öğretmenler en olumlu görüşten daha az önemli görüşe göre sıralandıklarında sıralama; görevlendirme çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 352,367$), asil çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 349,590$) ve vekil çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 287,000$) şeklinde olmaktadır. Öğretmenlerin görevlendirilme biçimine göre hesap verebilirliğin bütün boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında en az olumlu yanıt veren grubun vekil öğretmenler grubu olduğu görülmektedir.

Bu sonucun sebebi vekil olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yetkin görülmemeleri ve bu sebeple de onlara yönelik işi sıkı tutmaya çalışmaları (davranışları) olabilir. Yine görevlendirme öğretmenlerin yüksek vermesinin nedeni ise kendi asil bulundukları okullarında norm fazlası olma ya da yeterli ders imkânı bulamama gibi nedenlerle asil bulundukları okullardaki müdürlere yönelik tepkisi ve diğer okul müdürlerini kendi okul müdürlerinden daha fazla yönetsel yetkinliklere sahip görmeleri olabilir. Görevlendirme biçimi asil olan öğretmen, okulda görevlendirme ve vekil olarak çalışan öğretmene göre okul müdürü ile daha fazla zaman harcamak durumundadır ve bu sebeple okul müdürünü daha ayrıntılı tanıma fırsatı bulunmaktadır denilebilir. Ayrıca okul müdürü ile asil çalışan öğretmen okula daha fazla sahip çıkmak durumunda ve birbirlerine karşı vekil ve görevlendirme çalışan öğretmenlere göre formal ve informal olarak daha fazla sorumludurlar. Bu gibi nedenlerden dolayı görevlendirme biçimi değişkeni; okul müdürünün yönetsel yetkinliklerini ortaya koyan öğretmen görüşlerini etkileyebilecek durumlar olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görevlendirilme biçimlerine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4. 24. Öğretmenlerin görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Görevlendirme Biçimi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	P	Anlamlı Fark
Sorumluluk	Asil	650	349,198				
	Görevlendirme	45	353,878	0,023	2	0,989	yok
	Vekil	3	349,167				
Açıklık	Asil	650	349,837				
	Görevlendirme	45	347,744	0,167	2	0,920	Yok
	Vekil	3	302,833				
Cevap verilebilirlik	Asil	650	350,010				
	Görevlendirme	45	349,089	0,812	2	0,666	Yok
	Vekil	3	245,167				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Asil	650	349,732				
	Görevlendirme	45	350,211	0,275	2	0,872	Yok
	Vekil	3	288,667				

Tablo 4.24'e göre sorumluluk boyutu için $p=0,989$, açıklık boyutu için $p=0,920$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,666$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,872$ olup bu değerlerin hiçbiri anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Bulgulardan hareketle görevlendirilme biçimine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ve görevlendirme biçimine göre öğretmen gruplarının yakın görüşler belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalaması dikkate alındığında hesap verebilirlik genel ortalamasına göre görevlendirme biçimi değişkeni ile gruplandırılan öğretmenler en olumlu görüşten daha az olumlu görüşe göre sıralandıklarında sıralama görevlendirme çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 350,211$); asil çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 349,732$) ve vekil çalışan öğretmenler ($\bar{X}= 288,667$) şeklinde olmaktadır. Bu sıralama öğretmen görüşlerinin yönetsel yetkinlikler genel ortalaması ile tutarlık göstermektedir. Okul müdürlerinin hesap verebilirliğine ilişkin bütün boyutlarına ve hesap verebilirlik genel ortalamasına göre öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında en düşük olumlu görüş bildiren görevlendirme biçimi grubu vekil öğretmenler grubu olduğu görülmektedir.

Yine sonucun sebebi vekil olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yetkin görülmemeleri ve bu sebeple de onlara yönelik işi sıkı tutmaya çalışmaları (davranışları) olabilir. Okul müdürü ile asil çalışan öğretmen okula daha fazla sahip çıkmak durumundadır ve birbirlerine karşı vekil ve görevlendirme çalışan öğretmenlere göre formal ve informal olarak daha fazla sorumludurlar. Bu gibi nedenlerden dolayı görevlendirme biçimi değişkeni; okul müdürünün hesap verebilirliklerini ortaya koyan öğretmen görüşlerini etkileyebilecek durum olarak görülebilir. Okul müdürleri kendi örgütlerinin üyesi olan görevlendirme türü asil olan öğretmenlere, görevlendirme türü görevlendirme ve vekil olan öğretmenden daha fazla hesap vermek yükümlülüğü içinde oldukları söylenebilir. Yine tersi düşünüldüğünde görevlendirme türü asil olan öğretmen diğer görevlendirme türlerine göre hesap verebilirlik yönünden daha fazla beklenti içinde olduğu düşünülmektedir.

4.1.8.3. Branş Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4. 25. Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Branş	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Sınıf Öğretmeni	347	361,527	125450,000	56725,000	0,116
	Branş Öğretmeni	351	337,610	118501,000		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Sınıf Öğretmeni	347	358,305	124332,000	57843,000	0,251
	Branş Öğretmeni	351	340,795	119619,000		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Sınıf Öğretmeni	347	360,615	125133,500	57041,500	0,147
	Branş Öğretmeni	351	338,511	118817,500		
Kişisel özellikler	Sınıf Öğretmeni	347	361,748	125526,500	56648,500	0,109
	Branş Öğretmeni	351	337,392	118424,500		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Sınıf Öğretmeni	347	361,169	125325,500	56849,500	0,128
	Branş Öğretmeni	351	337,964	118625,500		

Tablo 4.25'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,116$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,251$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,147$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,109$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,128$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamaktadır ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 361,527$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul

müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=337,610$) göre daha olumludur.

- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 358,305$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=340,795$) göre daha olumludur.
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 360,615$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=338,511$) göre daha olumludur.
- Kişisel özellikler boyutunda; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 361,748$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=337,392$) göre daha olumludur.
- Yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 361,169$); branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=337,964$) göre daha olumludur.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine ilişkin branşlar bazında; sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre yönetsel yetkinliklerin bütün boyutları ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç okul yöneticileri görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha hoşgörülü hale getirmeleri olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çok yönlü yetiştirilmeleri görev yaptıkları okullarda idari görev almak durumunda kalabilmeleri (köy okullarında müdür yetkili öğretmen gibi.) gibi birikimler okul müdürünün yetkinlikleri hakkında görüşlerinde daha olumlu yönde etki yapmış olabileceği söylenebilir. Yine araştırmaya katılan 41 okul müdüründen 30'u

ilkokul ve 11'i ise ortaokulda görevlidir. Sınıf öğretmenlerinin görev aldıkları ilkokulların büyük bir kısmında görev yapan okul müdürleri yine sınıf öğretmeni branşından olması tarafların birbirlerini daha iyi anlamalarına ve daha iyi bir iletişim kurmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun ilkokul branşında olması aynı branştan öğretmenlerle informal bağların güçlü olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Branşına göre öğretmenlerin okul müdürlerinde olması gereken hesap verebilirlikler hakkında görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4. 26. Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Branş	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	347	355,082	123213,500	58961,500	0,466
	Branş Öğretmeni	351	343,981	120737,500		
Açıklık	Sınıf Öğretmeni	347	356,706	123777,000	58398,000	0,347
	Branş Öğretmeni	351	342,376	120174,000		
Cevap verilebilirlik	Sınıf Öğretmeni	347	359,346	124693,000	57482,000	0,198
	Branş Öğretmeni	351	339,766	119258,000		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Sınıf Öğretmeni	347	357,357	124003,000	58172,000	0,306
	Branş Öğretmeni	351	341,732	119948,000		

Tablo 4.26'ya göre hesap verebilirlik ölçeğinin sorumluluk boyutuna göre $p=0,466$, açıklık boyutuna göre $p=0,347$, cevap verilebilirlik boyutuna göre $p=0,198$, ölçeğin geneline göre ise $p=0,306$ olduğu görülmektedir. Sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik ve ölçeğin geneline göre $p > 0,05$ olduğundan, branşa göre öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirliğe yönelik görüşleri açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bulgulardan hareketle okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyine ilişkin görüşlerde sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre anlamlı farklılığın gözlenmediği ve yakın görüşler belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Sorumluluk boyutu; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=355,082$) branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=343,981$) göre daha olumludur.
- Açıklık boyutu; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=356,706$) branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=342,376$) göre daha olumludur.
- Cevap verilebilirlik boyutu; ilkokulda görevli öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=359,346$) branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=339,766$) göre daha olumludur.
- Hesap verebilirlik genel ortalaması; sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=357,357$) branş öğretmeni olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerine ($\bar{X}=341,732$) göre daha olumludur.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin branşlar bazında; sınıf öğretmeni branşında olan okul yöneticileri, branş öğretmeni olan okul yöneticilerine göre hesap verebilirliklerin bütün boyutları ve hesap verebilirlikler genel ortalaması için daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundan öğrencilerle çalışmalarının onları daha hoşgörülü hale getirmeleri olabileceği gibi sınıf öğretmenlerinin çok yönlü yetiştirilmeleri görev yaptıkları okullarda idari görev almak durumunda kalabilmeleri (köy okullarında müdür yetkili öğretmen gibi.) gibi birikimler okul müdürünün yetkinlikleri hakkında görüşlerinde daha olumlu yönde etki yapmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin ergenlik dönemi öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, ortaokul düzeyinde ders notlarının ilkokul düzeyine göre daha önemli olması, ortaokulda devamsızlıkların

ilkokula göre fazla olması, ortaokulda ulusal düzeyde sınavların (TEOG, PYBS gibi) gelmesi gibi nedenlerle iş yükü ve sorumluluklar artmakta bu da branş öğretmenlerinin okul müdürlerinden beklentilerini ve yine okul müdürlerinin de branş öğretmenlerinden beklentilerini arttırmakta olabileceği söylenebilir. Hesap verebilirlik doğal olarak önem kazanmaktadır. Branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerinden beklentileri sınıf öğretmenlerinin beklentilerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

4.1.8.4. Cinsiyet Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4. 27. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Cinsiyete Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Kadın	414	342,502	141796,000	55891,000	0,267
	Erkek	284	359,701	102155,000		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Kadın	414	334,882	138641,000	52736,000	0,021
	Erkek	284	370,810	105310,000		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Kadın	414	333,779	138184,500	52279,500	0,013
	Erkek	284	372,417	105766,500		
Kişisel özellikler	Kadın	414	334,412	138446,500	52541,500	0,016
	Erkek	284	371,495	105504,500		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Kadın	414	335,914	139068,500	53163,500	0,032
	Erkek	284	369,305	104882,500		

Tablo 4.27’ye göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,267$ olduğundan anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,021$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,013$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,016$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,032$ olup bu değerler anlamlı fark ortaya koymaktadır ($p<0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı fark sadece yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu hariç bütün yönetsel yetkinlikler ölçeği boyutlarında yer almaktadır. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 387,38$) Kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=346,62$) göre daha olumludur. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 388,59$) kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=345,72$) göre daha olumludur. Kişisel özellikler boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 387,89$) kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=346,24$) göre daha olumludur. Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 385,76$) kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=347,82$) göre daha olumludur. Cinsiyetine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili öğretmen görüşleri yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu açısından benzerdir denebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan yönetsel yetkinlikler ölçeğinin yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutundan elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Branşına göre sıra ortalaması dikkate alındığında; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 359,701$) Kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=342,502$) göre daha olumludur.

Cinsiyete göre okul müdürlerinin büyük bir kısmının erkek olması; müdürlerle diğer öğretmenler arasında erkek öğretmenlerle, kadın öğretmenlere göre daha iyi bir iletişim kurabilmeleri, kadın öğretmenlerin yönetsel paylaşımlarda erkek öğretmenler

kadar rahat olamayabilecekleri ya da tam tersi erkek okul müdürleri yönetsel paylaşımlarda erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlere göre daha rahat olabilecekleri düşünülmektedir. Buda kadın öğretmenlerin gözünde okul müdürünün yönetsel yetkinliklerini daha az olumlu görmelerine neden olabilir. Kadın öğretmenlerin eğitim öğretimin sağlıklı yürüyebilmesi adına okul idaresinden ve okuldan beklentileri erkek öğretmenlerden daha farklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca erkek okul müdürleri kadın öğretmenlerin yönetimden beklentilerini erkek öğretmenlerin yönetimden beklentilerinden daha zor tespit edebildiği ya da çözümleyebildiği düşünülmektedir. Bu durumların okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri hakkında kadın öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlerin görüşlerine göre daha düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde olması gereken hesap verebilirlikler hakkında görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4. 28. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Cinsiyete Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	Kadın	414	334,929	138660,500	52755,500	0,021
	Erkek	284	370,741	105290,500		
Açıklık	Kadın	414	335,161	138756,500	52851,500	0,023
	Erkek	284	370,403	105194,500		
Cevap verilebilirlik	Kadın	414	337,986	139926,000	54021,000	0,068
	Erkek	284	366,285	104025,000		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Kadın	414	335,393	138852,500	52947,500	0,026
	Erkek	284	370,065	105098,500		

Tablo 4.28’de göre hesap verebilirlik ölçeğinin sorumluluk boyutuna göre 0,021, açıklık boyutuna göre p=0,023, cevap verilebilirlik boyutuna göre p=0,068, ölçeğin geneline göre ise p=0,026 olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri açısından öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında sorumluluk, açıklık boyutları ve ölçeğin geneline göre $p < 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olduğu, fakat cevap verilebilirlik boyutu $p > 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle okul müdürlerinin hesap verebilirlik

düzeyine ilişkin görüşlerde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark hesap verebilirlikler genel ortalamasında ve hesap verebilirlikler ölçeği sorumluluk ve açıklık boyutlarında yer almaktadır. Sorumluluk boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 370,741$) Kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=334,929$) göre daha olumludur. Açıklık boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=370,403$); kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=335,161$) göre daha olumludur. Hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 370,065$) kadın olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=335,393$) göre daha olumludur.

Cinsiyetine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili öğretmen görüşleri cevap verilebilirlik boyutu açısından benzerdir denebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan hesap verebilirlik ölçeğinin cevap verilebilirlik boyutundan elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Branşına göre sıra ortalaması dikkate alındığında; cevap verilebilirlik boyutu dikkate alındığında cinsiyeti; erkek olan okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 366,285$) Kadın olan okul yöneticilerine ($\bar{X}=337,986$) göre daha olumludur.

Cinsiyete göre okul müdürlerinin büyük bir kısmının erkek olması; müdürlerle diğer öğretmenler arasında erkek öğretmenlerle, kadın öğretmenlere göre daha iyi bir iletişim kurabilmeleri, kadın öğretmenlerin yönetsel paylaşımlarda erkek öğretmenler kadar rahat olamayabilecekleri yine tam tersi erkek okul müdürlerinin yönetsel paylaşımlarda erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlere göre daha rahat olabilecekleri düşünülmektedir. Buda kadın okul öğretmenlerin gözünde okul müdürünün hesap verebilirliklerini daha az olumlu görmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Cevap verebilirlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmaması ile Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) araştırmasının bulgularına göre, erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu sonucunda araştırmayla örtüştüğü söylenebilir.

Bu çalışmada görülen sorumluluk boyutuna göre $p=0,021$ olup bu değerlerin anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$); ortalamaya göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmekte olup; Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasına göre kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ile p değerleri incelendiğinde sorumluluk boyutunda anlamlı bir fark çıkmadığı ($p<0,05$) ve ortalamalar ele alındığında kadın katılımcılar, erkek katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamayla görüş belirttiği görülmektedir.

4.1.8.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4. 29. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Ön Lisans	77	357,370				
	Lisans	560	350,767	0,841	2	0,657	Yok
	Lisansüstü	61	327,934				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Ön Lisans	77	368,143				
	Lisans	560	348,896	1,150	2	0,563	Yok
	Lisansüstü	61	331,508				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Ön Lisans	77	373,409				
	Lisans	560	348,626	1,836	2	0,399	Yok
	Lisansüstü	61	327,344				
Kişisel özellikler	Ön Lisans	77	379,727				
	Lisans	560	347,222	2,269	2	0,322	Yok
	Lisansüstü	61	332,254				
Yönetimsel yetkinlikler genel ortalaması	Ön Lisans	77	370,610				
	Lisans	560	348,762	1,445	2	0,486	Yok
	Lisansüstü	61	329,631				

Tablo 4.29'a göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,657$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,563$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,399$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,322$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,486$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili öğretmen görüşleri benzerdir denebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: öğrenim durumuna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla; ön lisans ($\bar{X}=370,610$), lisans ($\bar{X}=348,762$) ve lisansüstü ($\bar{X}=329,631$) olduğu, bu sıralamanın yönetsel yetkinlikler genel ortalamasına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen sıralama ile örtüştüğü görülmektedir.

Yönetmelikler ölçeğinin bütün boyutları ve yönetmelikler genel ortalaması dikkate alındığında öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin yönetmelikler ile ilgili en düşük olumlu görüş bildiren öğretmen grubunun lisansüstü grubu olduğu görülmektedir. Bu sıralama yönetmeliklerin bütün boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri için geçerli görülmektedir. Bütün öğrenim türü grupları; öğrenim düzeyi yükseldikçe okul müdürlerinin yönetmeliklerine ilişkin görüşlerde olumludan olumsuzla doğru değişim göstermektedir. Bu sonucun nedeni olarak da bilginin artışı ile beklentilerin artışın birbirine paralel olarak yükselmesi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4. 30. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğrenim Düzeyine Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	Ön Lisans	77	361,383				
	Lisans	560	350,656	1,275	2	0,529	Yok
	Lisansüstü	61	323,885				
Açıklık	Ön Lisans	77	363,201				
	Lisans	560	349,391	0,757	2	0,685	Yok
	Lisansüstü	61	333,205				
Cevap verilebilirlik	Ön Lisans	77	358,240				
	Lisans	560	349,782	0,427	2	0,808	Yok
	Lisansüstü	61	335,877				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Ön Lisans	77	361,409				
	Lisans	560	349,867	0,780	2	0,677	Yok
	Lisansüstü	61	331,098				

Tablo 4.30'a göre sorumluluk boyutu için $p=0,529$, açıklık boyutu için $p=0,685$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,808$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,677$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Öğrenim durumuna göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalamaları incelendiğinde hesap verebilirlik genel ortalamasında okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla ön lisans ($\bar{X}=361,409$), lisans ($\bar{X}=349,867$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=331,098$) olduğu ve bu sıralamanın yönetsel yetkinlikler genel ortalamasına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen sıralama ile örtüştüğü görülmektedir. Hesap verebilirlik ölçeğin bütün boyutları ve hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında öğrenim durumuna göre okul müdürlerin hesap verebilirliği ile ilgili en düşük olumlu görüş bildiren öğretmen grubunun lisansüstü tamamlamış grup olduğu görülmektedir. Bu sıralama hesap verebilirliğin bütün boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri için geçerli görülmektedir. Bütün öğrenim türü grupları; öğrenim düzeyi yükseldikçe okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerde olumludan olumsuz doğru değişim göstermektedir. Bu sonucun nedeni olarak da bilginin artışı ile beklentilerin artışın birbirine paralel olarak yükselmesi olabilir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutunda öğrenim durumuna göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken ortalamalar dikkate alındığında en düşük düzeyde görüş belirten grubun yüksek lisans mezunu olan okul yöneticiler olup; Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasında eğitim düzeyi değişkenine göre sorumluluk alt ölçeklerinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık ($p<.05$) olduğu ve bu boyutta lisansüstü mezunları olan katılımcılar, lisans mezunlarına göre daha düşük puan ortalamalarıyla olduğu görülmektedir.

4.1.8.6. Yaş Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4. 31. Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaşa Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	20-25	25	385,600	6,423	6	0,378	Yok
	26-30	159	338,984				
	31-35	195	336,064				
	36-40	106	343,264				
	41-45	90	344,022				
	46-50	62	385,879				
	50 üzeri	61	387,008				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	20-25	25	404,820	7,692	6	0,262	Yok
	26-30	159	342,349				
	31-35	195	332,262				
	36-40	106	339,259				
	41-45	90	351,578				
	46-50	62	367,363				
	50 üzeri	61	397,148				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	20-25	25	384,320	7,780	6	0,255	Yok
	26-30	159	339,786				
	31-35	195	335,754				
	36-40	106	335,675				
	41-45	90	346,572				
	46-50	62	386,903				
	50 üzeri	61	394,820				
Kişisel özellikler	20-25	25	395,900	10,900	6	0,092	Yok
	26-30	159	341,472				
	31-35	195	331,341				
	36-40	106	328,420				
	41-45	90	352,711				
	46-50	62	387,331				
	50 üzeri	61	402,902				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	20-25	25	388,540	8,326	6	0,215	Yok
	26-30	159	339,525				
	31-35	195	332,897				
	36-40	106	338,325				
	41-45	90	348,994				
	46-50	62	382,887				
	50 üzeri	61	398,803				

Tablo 4.31'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,378$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,262$,

yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,255$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,092$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,215$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Yaşına göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili öğretmen görüşleri benzerdir denebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: sıra ortalamaları incelendiğinde; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında öğretmenlerin görüşleri yaş değişkenine göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralandığında sırasıyla 50 üzeri yaş ($\bar{X}=398,803$), 20-25 yaş ($\bar{X}=388,540$), 46-50 yaş ($\bar{X}=382,887$), 41-45 yaş ($\bar{X}=348,994$), 26-30 yaş ($\bar{X}=339,525$), 36-40 yaş ($\bar{X}=338,325$) ve 31-35 yaş ($\bar{X}=332,897$) olduğu görülmektedir. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu hariç diğer tüm yönetsel yetkinlikler boyutları ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında en olumlu görüşü 50 üzeri yaş gurubu öğretmenlerin belirttikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde 20-25 Yaş grubundan 31-35 yaş grubuna kadar düşüş gözlenirken; 36-40 yaş grubundan 50 ve üzeri yaş grubuna kadar yeniden yükseliş gözlenmektedir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin okul müdürlerini ilk tanıdıkları yıllarda yönetsel yetkinlikler açısından daha donanımlı görmeleri ve zamanla beklentilerinin artmasıyla yönetsel yetkinlikler konusunda okul müdürlerini yetersiz görmeleri ve belli bir dönemden sonra elde ettikleri deneyimler ve yaşantıları sonucunda okul müdürlerinin yetkinliklerini ele alırken çevresel faktörler gibi yönetsel yetkinlikleri etkileyebilecek değişkenleri de hesaba katarak daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri yaş gruplarına göre incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4- 32. Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Yaşa Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	20-25	25	357,400	7,452	6	0,281	Yok
	26-30	159	340,041				
	31-35	195	334,679				
	36-40	106	334,094				
	41-45	90	361,650				
	46-50	62	374,605				
	50 üzeri	61	401,623				
Açıklık	20-25	25	365,280	5,461	6	0,486	Yok
	26-30	159	342,843				
	31-35	195	333,041				
	36-40	106	338,448				
	41-45	90	363,989				
	46-50	62	371,242				
	50 üzeri	61	388,730				
Cevap verilebilirlik	20-25	25	361,260	5,325	6	0,503	Yok
	26-30	159	340,723				
	31-35	195	337,777				
	36-40	106	339,811				
	41-45	90	349,450				
	46-50	62	379,710				
	50 üzeri	61	391,238				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	20-25	25	358,800	5,862	6	0,439	Yok
	26-30	159	341,456				
	31-35	195	334,726				
	36-40	106	338,623				
	41-45	90	358,200				
	46-50	62	374,040				
	50 üzeri	61	395,008				

Tablo 4.32'ye göre sorumluluk boyutu için $p=0,281$, açıklık boyutu için $p=0,486$, cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,503$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,439$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Yaş gruplarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri arasında sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları açısından anlamlı bir fark yoktur. Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) araştırmasında ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ve bu araştırma ile sonuç örtüşmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: sıra ortalamaları dikkate

alındığında; hesap verebilirlik genel ortalamasına göre okul yöneticisi yaş gruplarına göre en olumlu görüşten en az olumlu görüşe doğru 50 üzeri yaş ($\bar{X}$ =395,008), 46-50 yaş ($\bar{X}$ =374,040), 20-25 yaş ($\bar{X}$ =358,800), 41-45 yaş ($\bar{X}$ =358,200), 26-30 yaş ($\bar{X}$ =341,456), 36-40 yaş ($\bar{X}$ =338,623) ve 31-35 yaş ($\bar{X}$ =334,726) şeklinde sıralanmaktadır.

Yine sıra ortalamaları dikkate alındığında sorumluluk boyutu hariç hesap verebilirliğin bütün boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında en düşük olumlu görüş bildiren grubun 31-35 yaş grubu öğretmenler olduğu görülmektedir. Yönetmelik yetkinliklerde elde edilen sonuçlarda, okul müdürlerinin yönetmelik yetkinlikleri konusunda en olumlu görüş bildiren yaş grubun 50 üzeri yaş grubu öğretmenler olduğu gibi; öğretmenlerin yaş grupları içinde okul müdürlerini; en çok hesap verebilir gören grubun da yine 50 üzeri yaş grubu öğretmenler olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde 20-25 Yaş grubundan 31- 35 yaş grubuna kadar düşüş gözlenirken; 36-40 yaş grubundan 50 ve üzeri yaş grubuna kadar yeniden yükseliş gözlenmektedir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin göreve ilk başladıkları ve okul müdürlerini ilk tanıdıkları yıllarda hesap verebilirlikleri konusunda daha iyi durumda görüş bildirmeleri, zamanla beklentilerinin ve bilgilerinin artmasıyla okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri konusunda daha düşük görüş bildirmeleri ve belli bir dönemden sonra elde ettikleri deneyimler ve yaşantıları sonucunda okul müdürlerinin hesap verebilirliklerini ele alırken diğer çevresel şartlar okul müdürlerinin iş yükü gibi hesap verebilirliği etkileyebilecek değişkenleri de hesaba katarak daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile ilgili öğretmen görüşlerindeki 36-40 yaş grubundan 50 ve üzeri yaş grubuna kadar yükselişin nedeni; okul müdürlerinin kendinden yaşça daha büyük bir öğretmene değer vermesi, saygı göstermesi ve deneyimlerinden faydalanması gibi durumlar nedeniyle öğretmenin yaşının artmasıyla doğru orantılı olarak daha çok hesap verebilir olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken; Bülbul ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) araştırmasına göre kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşlerinin yaşı 51 ve üzerinde olan katılımcıların

görüşleriyle yaşı 36–40 ve 41–45 aralığında bulunan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.1.8.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre:

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinlikler hakkında görüşleri incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4. 33. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem Yılına Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	1-5 Yıl	104	331,207				
	6-10 Yıl	191	347,254				
	11-15 Yıl	154	355,594	1,457	4	0,834	Yok
	16-20 Yıl	92	346,929				
	20 üzeri	157	359,879				
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	1-5 Yıl	104	341,043				
	6-10 Yıl	191	345,029				
	11-15 Yıl	154	348,880	1,013	4	0,908	Yok
	16-20 Yıl	92	346,245				
	20 üzeri	157	363,057				
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	1-5 Yıl	104	336,207				
	6-10 Yıl	191	344,042				
	11-15 Yıl	154	349,942	1,819	4	0,769	Yok
	16-20 Yıl	92	345,293				
	20 üzeri	157	366,978				
Kişisel özellikler	1-5 Yıl	104	338,058				
	6-10 Yıl	191	344,838				
	11-15 Yıl	154	343,916	2,007	4	0,735	Yok
	16-20 Yıl	92	348,609				
	20 üzeri	157	368,752				
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	1-5 Yıl	104	334,356				
	6-10 Yıl	191	344,437				
	11-15 Yıl	154	349,786	1,862	4	0,761	Yok
	16-20 Yıl	92	347,293				
	20 üzeri	157	366,704				

Tablo 4.33'e göre yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için $p=0,834$, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu için $p=0,908$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için $p=0,769$, kişisel özellikler boyutu için $p=0,735$ ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için $p=0,761$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik ile ilgili öğretmenler yakın görüş belirtmişlerdir denebilir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen yönetsel yetkinlikler ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sıra ortalamaları incelendiğinde; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında öğretmenlerin görüşleri yaş değişkenine göre en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralandığında sırasıyla 20 üzeri kıdem yılı ($\bar{X}=366,704$), 11-15 kıdem yılı ($\bar{X}=349,786$), 16-20 kıdem yılı ($\bar{X}=347,293$), 6-10 kıdem yılı ($\bar{X}=348,994$), 11-15 kıdem yılı ($\bar{X}=339,525$) , 6-10 kıdem yılı ($\bar{X}=344,437$) ve 1-5 kıdem yılı ($\bar{X}=334,356$) olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında yönetsel yetkinlikler ölçeğinin tüm boyutlarda ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında 1-5 kıdem yılı gurubu öğretmenler; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda en az olumlu görüş belirten grup olduğu görülmektedir. Tüm boyutlarda ve yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında 20 üzeri kıdem yılı gurubu öğretmenler; okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri konusunda en çok olumlu görüş belirten grup olduğu görülmektedir.

Öğretmenlikte en düşük kıdemli öğretmen gurubunun en az olumlu görüş bildirmesi görevinin ilk yıllarında okul müdürlerinde olması gereken yetkinlikler konusunda beklentilerinin yüksek olması olabilir. Yine 20 üzeri kıdem yılı grubuna kadar olan gruplarda kıdemin yükselmesi ile birlikte yönetsel yetkinlikler hakkında görüşlerin olumluya doğru yükselmesi; beklentilerin şekillenmesinde çevresel faktörlerin oluşturduğu etki ile okul müdürünün yapabilecekleri değerlendirilerek karar verilmesi olabileceği söylenebilir. Yani öğretmenlerin yaşanmışlıkları ve deneyimleri arttıkça okul müdürlerine yönelik daha insafli bir değerlendirme yapmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri öğretmenlerin incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.34’de verilmiştir.

Tablo 4. 34. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerine yönelik Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Kıdem Yılına Göre	N	$\bar{X}$	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk	1-5 Yıl	104	331,904				
	6-10 Yıl	191	344,102				
	11-15 Yıl	154	341,383	2,859	4	0,582	Yok
	16-20 Yıl	92	366,223				
	20 üzeri	157	365,885				
Açıklık	1-5 Yıl	104	337,635				
	6-10 Yıl	191	340,398				
	11-15 Yıl	154	350,500	1,546	4	0,818	Yok
	16-20 Yıl	92	361,533				
	20 üzeri	157	360,401				
Cevap verilebilirlik	1-5 Yıl	104	336,221				
	6-10 Yıl	191	342,259				
	11-15 Yıl	154	351,451	1,413	4	0,842	Yok
	16-20 Yıl	92	354,288				
	20 üzeri	157	362,385				
Hesap verebilirlik genel ortalaması	1-5 Yıl	104	334,875				
	6-10 Yıl	191	341,743				
	11-15 Yıl	154	349,263	1,749	4	0,782	Yok
	16-20 Yıl	92	360,620				
	20 üzeri	157	362,341				

Tablo 4.34’e göre sorumluluk boyutu için $p=0,582$, açıklık boyutu için $p=0,818$, Cevap verilebilirlik boyutu için $p=0,842$ ve hesap verebilirlik genel ortalaması için $p=0,782$ olup bu değerlerin hiçbirisi anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$).

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen hesap verebilirlik ölçeğinden elde edilen öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: sıra ortalamaları dikkate alındığında; hesap verebilirlik genel ortalamasına göre okul yöneticisi kıdem yılı gruplarına göre en olumlu görüşten en az olumlu görüşe

doğru kıdem yılı; 20 üzeri yıl ($\bar{X}$ =362,341), 16-20 yıl ($\bar{X}$ =360,620), 11-15 yıl ($\bar{X}$ =349,263), 6-10 yıl ($\bar{X}$ =341,743) ve 1-5 yıl ($\bar{X}$ =334,875) şeklinde sıralanmaktadır.

Yine sıra ortalamaları dikkate alındığında hesap verebilirliğin bütün boyutlarında ve hesap verebilirlik genel ortalamasında en düşük olumlu görüş bildiren kıdem yılı gurubun 1-5 yıl gurubu öğretmenler olduğu görülmektedir. Cevap verilebilirlik boyutu ve hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında kıdem yılına göre 20 ve üzeri yıl öğretmen grubu okul müdürlerini en çok hesap verebilir gören gruptur. Hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında kıdem arttıkça okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik öğretmen görüşlerinde de değer artışı gözlenmektedir. Bu durumun nedeni okul müdürlerinin çalışmaları, okulun durumu, sorunları ve çözümleri ile ilgili paylaşımları kıdemli öğretmenlerle daha fazla yapması kıdem artışı ile birlikte okul müdürünün hesap verebilirliğine ilişkin görüşlerin de yükselmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada sorumluluk boyutunda mesleki kідeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmezken; Bülbül ve Ottekin Demireolat'ın (2014) araştırmasına göre sorumluluk ölçeğinde, kідemi 11-15 yıl arasında olan kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşleriyle kідemi 6-10 yıl arasında olan kamu yöneticisi ve denetçilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada $p=0,995$ olduğundan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin kідeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ve bu araştırma ile sonuçları örtüşmektedir.

4.1.9. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin; Okul Yöneticilerinde Yönetmel Yetkinliğe İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu:

Okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşler okul yöneticisi ya da öğretmen görüşlerinin arasındaki fark Tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4. 35. Öğretmenler ile yöneticilerin; okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik/Man Whitney U-Testi sonucu

	Görevine Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme	Okul yöneticisi	70	423,807	29666,500	21678,500	0,119
	Öğretmen	698	380,558	265629,500		
Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri	Okul yöneticisi	70	438,064	30664,500	20680,500	0,034
	Öğretmen	698	379,128	264631,500		
Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri	Okul yöneticisi	70	450,021	31501,500	19843,500	0,009
	Öğretmen	698	377,929	263794,500		
Kişisel özellikler	Okul yöneticisi	70	455,521	31886,500	19458,500	0,005
	Öğretmen	698	377,378	263409,500		
Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması	Okul yöneticisi	70	444,129	31089,000	20256,000	0,018
	Öğretmen	698	378,520	264207,000		

Tablo 4.35'e göre yönetsel yetkinlikler ölçeğinin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutuna göre $p=0,034$, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutuna göre $p=0,009$, kişisel özellikler boyutuna göre $p=0,005$ ve ölçeğin geneline göre ise $p=0,018$ olduğu görülmektedir. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, kişisel özellikler boyutları ve yönetsel yetkinlikler ölçeğinin geneline göre $p < 0,05$ olduğundan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin; okul müdürlerinde yönetsel yetkinliğe yönelik görüşleri aralarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunun p değeri 0,119 olduğu ve bu sebeple öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark yönetsel yetkinlikler ölçeği yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler boyutları ile yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında yer almaktadır. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu dikkate alındığında görevi; yönetici olanların, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 438,064$); öğretmen olanların, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=379,128$) göre daha olumludur. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu dikkate alındığında görevi yönetici olanların, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=$

450,021) öğretmen olanların okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=377,929$) göre daha olumludur. Kişisel özellikler boyutu dikkate alındığında görevi; yönetici olanların, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 455,521$) öğretmen olanların okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=377,378$) göre daha olumludur. Yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında görevi yönetici olanların okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 444,129$) öğretmen olanların okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerine ($\bar{X}=378,520$) göre daha olumludur. Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu dikkate alındığında görevi; yönetici olanların, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri ($\bar{X}= 423,807$) öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=380,558$) göre daha olumludur.

Bulgulardan hareketle yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, Kişisel özellikler boyutları açısından ve yönetsel yetkinlikler ölçeğin geneline açısından okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeyine ilişkin görüşlerde okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir. Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutuna göre okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeyine ilişkin görüşlerde okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmayıp birbirleri ile örtüştüğü sonucuna ulaşılabilir. Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu okul müdürlerinde gözle görülebilen yönetsel yetkinlikler olup, öğretmenler ve diğer okul yöneticileri tarafından bilinen yetkinliklerdendir. Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler boyutu içinde yer alan yönetsel yetkinlikler öğretmenlere göre okul yöneticileri tarafından daha kolay gözlemlenebilir olabilmesi öğretmenler ile okul yöneticileri arasında görüş farkını ortaya koyduğu söylenebilir.

4.1.10. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin; Okul Müdürlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu:

Okul müdürlerinde hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin görüşler okul yöneticisi ya da öğretmen olma durumuna göre incelenerek elde edilen sonuçlar Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4. 36. Öğretmenler ile yöneticilerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik Man Whitney U-Testi sonucu

	Görevine Göre	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Sorumluluk	Okul yöneticisi	70	479,871	33591,000	17754,000	0,000
	Öğretmen	698	374,936	261705,000		
Açıklık	Okul yöneticisi	70	445,407	31178,500	20166,500	0,016
	Öğretmen	698	378,392	264117,500		
Cevap verilebilirlik	Okul yöneticisi	70	442,464	30972,500	20372,500	0,022
	Öğretmen	698	378,687	264323,500		
Hesap verebilirlik genel ortalaması	Okul yöneticisi	70	454,221	31795,500	19549,500	0,006
	Öğretmen	698	377,508	263500,500		

Tablo 4.36’ya göre hesap verebilirlik ölçeğinin sorumluluk boyutuna göre $p=0,00$, açıklık boyutuna göre $p=0,016$, cevap verilebilirlik boyutuna göre $p=0,022$ ve ölçeğin geneline göre ise $p=0,006$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları ve ölçeğin geneline göre $p<0,05$ olduğundan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirliğe yönelik görüşleri açısından aralarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Sorumluluk boyutu dikkate alındığında görevi yönetici olanların, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşleri ($\bar{X}= 479,871$); öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=374,936$) göre daha olumludur. Açıklık boyutu dikkate alındığında görevi yönetici olanların, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşleri ($\bar{X}= 445,407$) öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=378,392$) göre daha olumludur. Cevap verilebilirlik boyutu dikkate alındığında görevi yönetici olanların okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşleri ($\bar{X}= 442,464$) öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=378,687$) göre daha olumludur. Hesap verebilirlik genel ortalaması dikkate alındığında görevi yönetici olanların, okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yönelik görüşleri ($\bar{X}= 454,221$) öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=377,508$) göre daha olumludur.

Bulgulardan hareketle okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyine ilişkin görüşlerde Sorumluluk, açıklık cevap verilebilirlik boyutlarında ve ölçeğin genel ortalaması açısından okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılabilir. Bunun nedeni ise okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerinin ne düzeyde olduğunu; kimlere, hangi konuda, ne sıklıkla hesap verdiğini öğretmenlere göre daha yakından bilmesi ile ęretmen okul müdürlerinin hesap verebilirliğinin yalnız kendilerine yönelik olan kısmını gözlemlerken; okul yöneticileri hem asta hem de üste karşı yapılan hesap verebilirliği gözlemlemekte olduğu sylenabilir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın problem ile alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

2012-2013 Eğitim- Öğretim Yılı, Bolu ili Merkez ilçesi, kamu ilk ve orta düzeyde eğitim kurumları, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlı olan bu çalışmada okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri yönetici ve öğretmen görüşlerine göre tespit edilmiştir. Yönetsel yetkinlikleri yüksek olan bir yöneticinin elde ettiği başarıda hesap verebilir olup olmasının etkisi ya da hesap verebilirliğe önem veren ve yararlanan bir yöneticinin hangi yönetsel yetkinliklere sahip olduğu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak ortaya konmuştur.

1. Ölçek Geliştirme Çalışması ile ilgili Sonuçlar:

Çalışmada ki ilk aşama olan Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği geliştirme çalışması; a)yönetsel yetkinlik maddelerinin belirlenmesi, b) uzman görüşü alma anket formu oluşturma, c) uzman görüşü alma ve elde edilen verileri değerlendirme, d) Ön uygulama formu oluşturarak ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşü alma, e) ön uygulama ve f) ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere 6 aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile Kişisel özellikler boyutu olmak üzere 4 boyut ve toplam 61 maddeden oluşan Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği geliştirilmiştir.

Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu 16 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut; detaylara dikkat etmek, düzenli olmak, kurallara uymak, yazılı iletişim kurabilmek, madde kaynaklarını (okul araç-gereci vb.), verimli kullanmak, eğitim yönetimi alan bilgisine sahip olmak, süreç odaklılık, göreve bağlılık, çalışma azmi, insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkin kullanmak, bilimselliğe önem vermek, araştırmacı olmak, amaç odaklı olmak, bilişim teknolojilerini etkin kullanmak, başarı azmi, sürekli öğrenmek maddelerini içermektedir.

Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu 19 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut; kararlılık, liderlik, vizyon sahibi olmak, girişkenlik, personelin gelişimine yardımcı olmak, organize etmek, özgüven, zamanı iyi yönetmek, kalite odaklılık, planlama, motive etmek, inisiyatif almak, etkileme (tesir gücü), kişiler arası ilişki kurma becerisi, etkin delegasyon (yetki devri), takım çalışmasına açık olmak, öz kontrol, uyum sağlamak, risk almak maddelerini içermektedir.

Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu 18 madde içermektedir. Bu boyut; adil olmak, yansız davranmak (tarafsızlık), tutarlı olmak, demokratik yönetim ortamı sağlamak, örgütsel değişimi yönetmek, örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem vermek (şeffaf olma), örgütü ortak hedeflerde toplamak, örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlamak, açık sözlü olmak, örgütün uyumunu sağlamak, örgüt önceliğini gütmek, etkin dinlemek, işbölümü yapabilmek, örgütsel çatışmayı yönetmek, problem çözmek, kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etmek, sorgulamak, analitik (çözümlemeli) düşünmek maddelerini içermektedir.

Kişisel özellikler boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut; sıcakkanlılık, güler yüzlü olmak, sosyallik, yeniliğe açıklık, deneyime açıklık, alçak gönüllü olmak, karar verme sürecine paydaşlarını dahil etmek, yardımseverlik maddelerini içermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,993'tür.

2. Uygulama İle İlgili Sonuçlar:

Çalışmanın ikinci ayağını okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bolu ilinin Merkez ilçesinde ilkokul ve ortaokul türü okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; okul yöneticilerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinlikleri ortaya konmuş, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yetkinlikleri aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna yanıt aranmıştır. Okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri üzerine öz değerlendirmeleri ile birlikte öğretmenlerin görüşleri de elde edilmiştir. Hangi yönetsel yetkinlik ile hesap verebilirlik durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve hangi yönetsel yetkinlik ile hesap verebilirlik durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

2.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar:

Araştırma 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılında Bolu ilinin Merkez ilçesinde ilkokul ve ortaokul türü okullarda görevli 41 müdür, 29 müdür yardımcısı olmak üzere 70 okul yöneticisi ile 698 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmaya katılanların 400'ü ilkokulda görev yaparken 368'i ortaokulda görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin 46'sı ilkokulda, 24'ü ortaokulda görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 354'ü ilkokulda, 344'ü ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanlar branş değişkenine göre ele alındığında 401'i sınıf öğretmeni, 367'si branş öğretmenidir. Araştırmaya katılanlar cinsiyet değişkenine göre ele alındığında 419'u kadın, 349 erkektir. Öğrenim durumuna göre 97'si ön lisans, 604'ü lisans, 66'sı yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. Yaşlarına göre en büyük grubu 204 katılımcıyla 31-35 yaş grubu oluştururken, en küçük grubu 25 katılımcı ile 20-25 yaş grubu oluşturmaktadır. Mesleki kıdem yılına göre en büyük grubu 200 katılımcıyla 20 ve üzeri yıl grubu oluştururken, en küçük grubu 103 katılımcı ile 16-20 yıl grubu oluşturmaktadır.

2.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Okul Müdürlerinin Yönetmel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri):

Okul yöneticisinin görüşlerine göre Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin geneline yönelik değerlendirme okul müdürlerinin yönetmel yetkinlikleri “Çok Yetkin” düzeyindedir. Okul yöneticileri okul müdürlerini yönetmel yetkinlikler açısından yetkin gördükleri söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama kişisel özellikler boyutu sahip olup “Çok Yetkin” düzeyindedir. Bununla birlikte; yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ile yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu da “Çok yetkin” düzeyindedir. En düşük ortalama ise yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu sahiptir ve “Yetkin” düzeyindedir.

Okul yöneticisinin görüşlerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirliği “Hemen hemen her zaman” düzeyindedir. Sorumluluk, açıklık ve cevap verilebilirlik boyutları ayrı ayrı ele alındığında da okul müdürlerinin hesap verebilirliği “Hemen hemen her zaman” düzeyindedir.

Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde yönetmel yetkinlik düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda “Çok yetkin” düzeyinde,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda, “Çok yetkin” düzeyinde,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda “Yetkin” düzeyinde,
- Kişisel özellikler boyutunda “Çok yetkin” düzeyinde,
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması “Çok yetkin” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:
- Sorumluluk boyutunda “Hemen hemen her zaman” düzeyinde,
- Açıklık boyutunda “Hemen hemen her zaman” düzeyinde,

- Cevap verilebilirlik boyutunda “Hemen hemen her zaman” düzeyinde,
- Hesap verebilirlik genel ortalaması “Hemen hemen her zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Okul müdürlerinde Yönetmelik Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul müdürlerinde Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu Sonuçları:

Yönetmelik yetkinlikler ve hesap verebilirlik boyutları ve genel ortalamaları arasında ilişkiye bakıldığında;

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme-sorumluluk,
- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme-açıklık,
- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme-cevap verilebilirlik,
- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme-hesap verebilirlik genel ortalaması,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri-sorumluluk,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri-açıklık,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri-cevap verilebilirlik,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri-hesap verebilirlik genel ortalaması,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri-sorumluluk,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri-açıklık,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri-cevap verilebilirlik,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri- hesap verebilirlik genel ortalaması,
- Kişisel özellikler-sorumluluk,
- Kişisel özellikler-açıklık,
- Kişisel özellikler-cevap verilebilirlik,
- Kişisel özellikler-hesap verebilirlik genel ortalaması,
- Yönetmelik yetkinlikler genel ortalaması-cevap verilebilirlik

aralarında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Bunun yanı sıra;

- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması-sorumluluk,
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması-açıklık,
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması-hesap verebilirlik genel ortalaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki vardır.

2.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Okul Müdürlerinin Yönetmel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri):

Öğretmenlerin okul müdürlerindeki yönetmel yetkinlik düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutunda “Yetkin” düzeyinde,
- Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda “Yetkin” düzeyinde,
- Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda “Yetkin” düzeyinde,
- Kişisel özellikler boyutunda “Yetkin” düzeyinde,
- Yönetmel yetkinlikler genel ortalaması “Yetkin” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirlik durumlarına ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- Sorumluluk boyutunda “Çoğunlukla” düzeyinde,
- Açıklık boyutunda “Çoğunlukla” düzeyinde,
- Cevap verilebilirlik boyutunda “Çoğunlukla” düzeyinde,
- Hesap verebilirlik genel ortalaması “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşleri ele alındığında; Yönetmel Yetkinlikler Ölçeğinin geneli açısından okul müdürlerinin yönetmel yetkinlikleri “yetkin” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin verdiği “çok yetkin” görüş düzeyine göre düşük değerde görüş belirtmişlerdir. En yüksek ortalama yöneticinin temel nitelikleri ve

kendini geliştirme boyutunda olup okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri “çok yetkin” düzeydedir. Yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutunda, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutunda ve kişisel özellikler boyutunda okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri “yetkin” düzeyindedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda; Hesap verebilirlik Ölçeğinin geneli değerlendirildiğinde okul müdürlerinin hesap verebilirliği “Çoğunlukla” düzeyindedir. Bu düzeyin okul yöneticilerin görüşlerin düzeyine göre düşük olduğu görülmektedir. Sorumluluk, açıklık ve cevap verilebilirlik boyutları ayrı ayrı ele alındığında da okul müdürlerinin hesap verebilirliği “Çoğunlukla” düzeyindedir ve okul yöneticilerinin görüşlerinin düzeylerine göre düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerindeki Yönetsel Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Okul Yöneticilerindeki Hesap Verebilirlik Durumlarına İlişkin Görüşleri Arasında İlişki Durumu Sonuçları:

Bütün boyutlar ve ölçeklerin geneli dikkate alındığında aralarında anlamlı bir ilişki vardır.

Yönetsel yetkinlikler ve hesap verebilirlik boyutları ve genel toplamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

2.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Okul Müdürlerinin Yönetsel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinde Kişisel Değişkenlere Göre Fark Durumu):

Okul türüne göre ilkokulda ve ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin okul müdürlerinde olması gereken yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Okul türüne göre ilkokulda ve ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Görevlendirilme biçimine göre okul yöneticilerinin asil, görevlendirme, müdür yetkili, vekil olmaları, okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri hakkında görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Görevlendirilme biçimine göre asil, görevlendirme, müdür yetkili ve vekil olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur.

Branşına göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikler düzeyine ilişkin görüşlerinde; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu için anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte kişisel özellikler boyutu ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için anlamlı bir fark vardır.

Branşına göre sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark yoktur.

Cinsiyete göre erkek ve kadın okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri açısından görüşleri dikkate alındığında; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu ve kişisel özellikler boyutu için anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için kadın okul yöneticilerinin görüşleri ile erkek okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Cinsiyete göre erkek ve kadın okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliği açısından görüşleri dikkate alındığında açıklı ve cevap verilebilirlik boyutunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sorumluluk boyutu ve hesap verebilirlik genel ortalamasında kadın okul yöneticilerinin görüşleri ile erkek okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrenim durumuna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezununu okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğrenim durumuna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezununu okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yaşına göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yaşına göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Mesleki kıdemine göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Mesleki kıdemine göre okul yöneticilerinin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Okul Müdürlerinin Yönetsel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinde Kişisel Değişkenlere göre Fark Durumu):

Okul türüne göre öğretmenlerin okul müdürlerinde yönetsel yetkinlik düzeyleri hakkında görüşlerinde; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu ve kişisel özellikler boyutu için anlamlı fark ortaya koymazken; yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için anlamlı fark oluşturmuştur.

Okul türlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirlik hakkında görüşleri incelendiğinde; sorumluluk boyutu, açıklık boyutu ve hesap verebilirlik genel ortalaması için anlamlı fark oluşturmazken; cevap verilebilirlik boyutu için anlamlı fark oluşturmaktadır.

Görevlendirilme biçimine göre asil, görevlendirme, vekil olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri hakkında görüşleri arasında anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Görevlendirilme biçimine göre asil, görevlendirme, vekil olan öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Branşına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikler düzeyine ilişkin görüşlerinde; yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu, yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu kişisel özellikler boyutu ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için anlamlı fark oluşmamıştır.

Branşına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyine ilişkin görüşlerinde; Sorumluluk, açıklık, cevap verilebilirlik boyutları ile hesap verebilirlik genel ortalaması için arasında anlamlı fark oluşmamıştır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşlerinde yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutu için anlamlı bir fark oluşturmamakta olup; yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutu, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri boyutu, kişisel özellikler boyutu ve yönetsel yetkinlikler genel ortalaması için kadın öğretmenler ile erkek öğretmenleri arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşlerinde; sorumluluk, açıklık boyutları ve ölçeğin geneli için arasında anlamlı fark vardır, fakat cevap verilebilirlik boyutu için kadın öğretmenler ile erkek öğretmenleri arasında anlamlı fark yoktur.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri açısından öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri dikkate alındığında; ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliği açısından öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri dikkate alındığında; ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri açısından yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliği açısından yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri açısından mesleki kıdemine değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliği açısından mesleki kıdemine değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

2.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Okul Müdürlerinin Yönetsel Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Okul Yöneticileri ile Öğretmen Görüşleri Arasında Fark Durumu):

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetsel yetkinliğe ilişkin görüşleri arasında fark durumu sonuçları:

Yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri, yöneticinin örgütü birleştirici-güçlendirici nitelikleri, kişisel özellikler boyutları ve yönetsel yetkinlikler ölçeğin geneline göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul müdürlerinde yönetsel yetkinliğe yönelik görüşleri açısından aralarında anlamlı bir fark oluşmuştur. Yöneticinin temel nitelikleri ve kendini geliştirme boyutuna göre öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri arasında anlamlı bir farkın oluşmamıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; okul müdürlerinde hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri arasında fark durumu sonuçları:

Sorumluluk, Açıklık, cevap verilebilirlik boyutları ve ölçeğin geneline göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul müdürlerinde hesap verebilirliğe yönelik görüşleri açısından aralarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Okul müdürlerinin yöneticinin örgüt içi beklentilere yönelik rolleri boyutuna yönelik kendini geliştirmelidir.

Daha başarılı bir okul yönetimi için yönetsel yetkinliklere yönelik öğretmen ve okul yöneticilerine farkındalık eğitimi verilmelidir.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin iletişimini ve paylaşımlarını artırmaya yönelik etkinlikler artırılmalıdır. Okul müdürlerinin kendilerini okul yöneticileri ve öğretmenlere ifade edebilecekleri, uyumluluğu artırıcı fırsatlar tanınmalıdır.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar içinde birlikte çalıştıkları yöneticilerin branş farklılıklarından doğabilecek uyumsuzluğu en aza indirecek eğitimler bulunmalıdır.

Okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar içinde birlikte çalıştıkları yöneticilerin cinsiyet farklılıklarından doğabilecek uyumsuzluğu en aza indirecek eğitimler bulunmalıdır.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliklerine ilişkin hesap verecekleri okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeninden oluşabilecek farklılıkları en aza indirmek için tüm okul yöneticilerine hesap verebilirliğin kavranmasına ve uygulanmasına yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

Okul müdürünün yönetsel yetkinlikleri ortaya konurken, değerlendirirken ve geliştirilirken; okul müdürünün görev aldığı okul türü dikkate alınmalıdır.

Okul müdürünün yönetsel yetkinleri erkek ve kadın öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri hesaba katılarak üzerinde çalışılmalıdır. Okul müdürü cinsiyet değişkeninin oluşturduğu farklılıkların her birine hitap etmelidir.

Okul müdürünün hesap verebilirliğine yönelik yürütülecek çalışmalarda oku müdürünün ve öğretmenlerin hesap verebilirliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için eğitimler düzenlenmelidir. Hesap verebilirliğe yönelik çalışmalar cinsiyet vb. değişkenlerden etkilenmemelidir.

Okul Müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri konusunda daha objektif bilgi elde edebilecekleri yapılar kurulmalıdır.

Okul müdürlerine yönetsel yetkinliklerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duydukları eğitimler konusunda imkânlar verilmelidir. Okul müdürlerinin gelişime açık yönlerini değerlendirme ve bu yönlerini geliştirme için eğitim imkânları (Zaman-Mekan ve Maliyet) sunulmalıdır.

Okul müdürlerinin hesap verebilir olabilmesi için işleri sadeleştirilmeli ve üzerindeki sorumlulukları hafifletmeye yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

Okul müdürlerinin daha adaletli, daha objektif bilgi elde etmelerini sağlayabilmek için bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmaya yönelik eğitimler verilmelidir.

Okul müdürlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönetsel yetkinlikleri ve hesap verebilirlikleri belirlemeye yönelik olumsuz düşünceleri ve önyargıları kaldırmak için eğitimler verilmelidir.

Eğitim ve öğretim gibi kendini yenilemeye yönelik bir bilim dalında çalışan personelin kendini geliştirmekte yetkin olabileceği unutulmamalı; yönetsel yetkinliklerin ve hesap verebilirliklerin tespiti cezalandırma, amacıyla değil eğitim ve gelişim amaçlı kullanılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Kadın okul müdürleri ile okul yöneticileri oranının, erkek okul müdürü ve yöneticilere oranına yakın olduğu bir örneklemin seçilebilir.

Hesap verebilirliğin içsel boyutunun dışsal boyuta göre tercihine yönelik bir araştırma yapılabilir.

Bu çalışma ortaöğretim kurumlarında uygulanabilir.

Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönetsel yetkinliğin okullarda nasıl uygulanması gerektiğine yönelik görüşlerinin alınabileceği bir çalışma yürütülebilir.

Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirliğin okullarda nasıl uygulanması gerektiğine yönelik görüşlerinin alınabileceği bir çalışma yürütülebilir.

Yönetmel yetkinliklerin ve hesap verebilirliğin değerdendirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın etkililiğı üzerine araştırma yapılabilir.

Üst düzey yöneticilerin okul müdürlerindeki hesap verebilirlik konusunda görüşlerini ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

Üst düzey yöneticilerin okul müdürlerinin yönetmel yetkinlikleri hakkında görüşlerini ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

Hesap verebilirliğin içselleştirilmesine ve yönetmel yetkinliklerin gönüllülüğe dayalı gelişimine yönelik çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu. *T.C. Resmi Gazete*, 25269, 24 Ekim 2003.
- Açıkalın, A. (Mart 1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B. ve Seçer, İ. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 153-166.
- Adalı, S. İnsan Kaynakları Sistemlerin Kurulması. 01 Haziran 2013 tarihinde <http://www.semaadali.com/?page=hizmet&sayfa=yetkili&icerik=insan&grupid=9#> sitesinden alınmıştır.
- Afet İ. (1930) 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.kultur.gov.tr/TR,25405/devlet-idaresi.html>.
- Akgeyik, T. (2002). "İnsan Kaynaklarında Yetkinlik Yönetimi", *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 52(1), 70, İstanbul.
- Aktan, C.C. ve Çoban H. (2006). "Kamu Sektöründe İyi Yönetim İlkeleri", *Kurumsal Devlet Yönetimi-İyi Devlet Yönetimi İçin Kurallar ve Kurumlar, Sermaye Piyasası Kurulu Kurumsal Araştırmalar Serisi* (17-53), No:5, Yayın No: 197, Ankara: SPK Yayınları.
- Akyel, R. (25-27 Mart 2011). *Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Sempozyumu Kitabı*. Ege Üniversitesi.
- Akyüz, K. (2006). *Kamusal Hesap Verebilirlik ve Medya*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Altınöz, M. (Nisan 2009). *Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Özel Okul Yöneticilerinin Yönetim Yaklaşımları ve Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Argon, T. Ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, Y. (5 Mayıs 2012). Yeni Muhasebe ve Denetim Sürecinde TÜRMOB'un Rolü. 7. Türkiye Muhasebe Forumu Konuşmalar ve Sunumlar. Yaşar Doğu Spor Salonu, Samsun.

- Androniceanua, A., Ristea, B. ve Udaa, M.M. (2014). Leadership Competencies For Project Based School Management Success, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 232 – 238.
- Arslan, A. 360 Derece Geri Besleme ve Ötesi. 01 Haziran 2013 tarihinde www.cozumvar.com.tr sitesinden alınmıştır.
- Ateş, H. (2008). Yeni Kamu İşletmeciliği Bağlamında Hesapverebilirlik. B. Parlak (Ed.), *Kamu Yönetiminde Yeni Vizyonlar* (181-223). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Aydemir, S. R. (2005). Olgunluk-Yetkinlik. *Mevzuat Dergisi*, 8(90), ISSN 1306-0767.
- Ayyıldız Ünnü, N. A. ve Keçecioğlu, T. (2009). İnsan Kaynakları Yönetiminden “Stratejik” İnsan Kaynakları Yönetimine Dönüşüm. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 9 (4), 1171-1192.
- Bakkal, H., Kasımoğlu, A. (t.y.). Bütçe Sürecinde Mali Saydamlık ve Hesap Verebilirliğin Önemi. 20 Temmuz 2014 tarihinde http://yalova.edu.tr/Files/UserFiles/60/Butce_Surecinde_Mali_Saydamlk_Ve_Hesap_Verebilirliin_Onemi.pdf.
- Balcı, A. (2003). Kamu Yönetiminde ‘Hesap verebilirlik’ Anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk ve B. Coşkun, (Eds.), *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar - Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş. ISBN: 975 347 673 6.
- Balcı, A. (2005a). Türkiye-AB İlişkileri Perspektifinden Kamu Yönetimi Sisteminin Yeniden Yapılandırılması. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(4), 23-37.
- Balcı, A. (2005b). Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Kamu Hizmet Sunumuna Etkileri. C.C. Aktan ve U. Saran (Eds.), *Kamu Yönetiminde ve Kamu Hizmetlerinde Kalite* (s. 19-38). Ankara: Hizmet-İş.
- Balcı, A., Kırılmaz, H. (2007). Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Kapsamında E-Devlet Uygulamaları. *V. Kamu Yönetimi Forumu*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama. Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (56), 571-606.

- Bayraktar, O. (2002). Yetkinliklere Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi. *Active*, Temmuz – Ağustos 2002.
- Biçer, G. ve Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve Yetkinliklerin İşletmeler Açısından Önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 13-20.
- Bilgin, K.U. (Nisan-Haziran 2007). Kamuda Ölçülebilir Denetime Hazırlık “Performans Yönetimi”. *Sayıştay Dergisi*, (65).
- Billger, S. M. (2007). Principals as agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principals, *Industrial and Labor Relations Review*, 61(1), 90-107.
- Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). Bolu MEM ARGE İstatistik Kitabı.
- Bursalıoğlu, P. Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bülbül, M. ve Ottekin Demirbolat, A. (2014). Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52, DOI: 10.15390/EB.2014.1559.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17.Baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Camgöz, S. M. ve Alperten, İ. N. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetimsel Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2).
- Can, N. (2010, Ağustos). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. (27).
- Ceritli, İ. (2012). Türk Kamu Yönetiminde Şeffaflaşma ve Hesap Verebilirliğe Yönelik Pozitif Dönüşüm, Dirençler ve Zayıflıklar: Geleceğin Gelenekle Dansı. K. Kılınç ve Y. Urhan (Eds.), “*Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi*” Sempozyumu (27-42).

- Ciğerci, İ. (2007). *Kamu Mali Yönetiminde Hesap Verme Sorumluluğu ve İç Denetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Coşkun, İ. (25-27 Mart 2011). *5018 Sayılı Yasanın Genel Değerlendirmesi ve AB Sürecinde Mali Kontrol Faslı*. Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Sempozyumu Kitabı (51-57). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E.T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetim İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri, *Milli Eğitim*, (170).
- Çapraz, B., Kesken, J., Ayyıldız, N.A. ve İliç, D. (2009). “Yönetmelik Zeka”ya Doğru: Yönetmelik Zeka ve Bileşenlerini Tanımlamaya Yönelik Kavramsal Bir Çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 9(1), 187-211.
- Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2008). Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği’nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 93–104.
- Çetinkaya, M. (2009a). Yöneticilerin Yönetmelik Yetkinlik Algılamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* (C.X I,S II, 2009), 219-239.
- Çetinkaya M. (2009b). *Yönetmelik Yetkinliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetmelik Yetkinliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Çetinkaya, M. Özutku, H. (Nisan 2010). Üst Düzey Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Yönetmelik Yetkinliklerin Belirlenmesine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Çetinkaya, M. ve Özutku, H. (2012). Yönetmelik Performansa Yetkinlik Temelli Yaklaşım: Türk Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(1), 142-161, ISSN: 1303-1732.
- Çınar, Z. (2010a). Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme. 01 Ocak 2014 tarihinde <http://www.makaleler.com/insan-kaynaklari-makaleleri/yetkinlik-bazli-performans-degerlendirme.htm> sitesinden alınmıştır.

- Çınar, Z. (2010b). Yetkinliklere Dayalı Ücretleme ve Ücret Yapıları. 01 Ocak 2014 tarihinde <http://www.makaledizin.com/insan-kaynaklari-makaleleri/yetkinliklere-dayali-ucretleme-ve-ucret-yapilari.htm> sitesinden alınmıştır.
- Çiçek, S., Çiçek, H. G., ve Çiçek, U. (2007). *Kamu Hizmetlerinin Etkinliğinde E-Devlet Kullanımı ve Beklentileri*. “Mali Yapılanma Sürecinde Stratejik Yönetim ve Sosyal Güvenlik Sisteminin Kamu Maliyesine Etkileri” konulu 22. Türkiye Maliye Sempozyumu, Antalya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35-46.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001- 2005). Ankara. *T.C. Resmi Gazete Sayı: 24100, 05 Temmuz 2000*.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*. Sürüm 2.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013). *T.C. Resmi Gazete Sayı: 26215, 1 Temmuz 2006*.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). Kamuda İyi Yönetişim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara. *DPT Yayın No: 2721 ÖİK: 674*.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). *T.C. Resmi Gazete Sayı : 28699, 6 Temmuz 2013*.
- Dikmen, B. ve Özpeynirci, Ö. (2010). Matris Tipi Örgütlerde Bireysel Performans Değerlendirme: 360 Derece Yöntemi ve Hedeflerle Yönetim Teknikleri İle Melez Bir Yöntem Uygulaması. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-104.
- Douglas, B.R. (2004). *Accountability for Learning-How Teachers and School Leaders Can Take Charge*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St. Alexandria VA 22311-1714 USA.
- Erkoç, Z. (2011). *Okullarda Öğretmen ve Yönetici Yetkinlikleri*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği. İstanbul: Turgut Matbaacılık. (01) . ISBN: 978-975-00250-3-7.

- Ertan Kantos, Z. (Aralık 2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı, Ankara.
- Ertan Kantos, Z. ve Balcı, A. (2011). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10 (20), 107-138.
- Erüz, E. (25-27 Mart 2011). Performans Esaslı Bütçeleme ve Zorluklar. *Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Sempozyumu Kitabı* (ss.130-131). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (Mayıs 2011). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik. *İş Ahlakı Dergisi Turkish Journal of Business Ethics*, 4(7), 19-45.
- Eymen, U.E. (2007). SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri (1). *İstatistik Merkezi*. 23 Nisan 2014 tarihinde <http://www.istatistikmerkezi.com> sitesinden alınmıştır.
- Fidan, B. (2012). Yetkinlik Kavramı Üzerine. 30 Mayıs 2015 tarihinde <http://bfidan.net/2012/11/06/yetkinlik-kavrami-uzerine/> sitesinden alınmıştır.
- Güçlü, N. ve Kılınç, A.Ç. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0429, 6, (3), 2110-2122.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54. sbd.anadolu.edu.tr
- Hong, J.C., Hwang, M.Y., Hsu, L.C. ve Lee, C.K. (2009). Perceived Competency Disparities between Pre-service Training and Job Demands of Primary School Administrators. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(3), 29-51.
- Konaklı N. (Eylül 2013). MEB 2015 -2019 Stratejik Planı Hazırlık Programı. F. İşlek (Ed.), *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan Hazırlık Programı* (2).
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25785, 13 Nisan 2005.

- Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 254868, Haziran 2004.
- Karadağ, E. (2011). Okul Müdürlerinin Niteliklerine İlişkin Olarak Öğretmenlerin Oluşturdukları Bilişsel Kurgular: Fenomonolojik Bir Çözümleme. *Osmangazi Üniversitesi. Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2004). Doç.Dr. İ. Erdoğan (Ed.), *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu* (125-136). Birmat Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Antalya.
- Kesim, E. (t.y.). Bir Etik Davranış İlkesi Olarak Hesap Verebilirlik (Hesap Verme Sorumluluğu).
- Kırıışık, F. (Ekim 2013). Kamu Yönetiminde Küresel Değişimler ve Yeni Sorun Alanları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 285-295.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (Bahar 2012). Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Eğitim Bir-Sen Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148, ISSN: 1309-8659.
- Köse, H.Ö. (2010). Kamu Mali Yönetim Reformunun Etkileri ve 5018 Sayılı Kanun'da Dış Denetimin Tasarımına İlişkin Sorunlar. *Dış Denetim*, Temmuz - Ağustos – Eylül 2010.
- Kurt, M. ve Yaşar Uğurlu, Ö. (2007). Yeni Kamu Yönetimi ve Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımının Gelişiminde Avrupa Birliği'nin Rolü: İlerleme Raporları İçerik Analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, IX (11), 81-109.
- Maile, S. (2002). Accountability: an essential aspect of school governance. *South African Journal of Education* 2002 EASA, 22(4), 326 – 331.
- Malmuzzammil Y., Mustamin ve Lokman M. T. (2013). Principal Competencies and the Achievement of National Education Standard in Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, www.ijhssi.org, 2(8), 31-36.

- Mayatürk, E., Alakavuklar, O. N., Kılıçaslan, S., Duman Kurt, S. ve Budak, G. (2008). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi ve Bir Firma Uygulaması*. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (21-25). Antalya, Mayıs 2008.
- Mulgan, R. (2000). 'Accountability': An Ever-Expanding Concept?. *Public Administration* 78(3), 555-573.
- Mustafa Kemal Atatürk'ten Yöneticilere Öğütler. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.tariharastirmalari.com/atadanogutler.html> sitesinden alınmıştır.
- Neziroğlu, İ. (2012). K. Kılınç ve Y. Urhan, (Ed.). “Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi” Sempozyumu (13-14).
- Öncü, A. (17-18 Ekim 2003). Bilgi ve becerinin dışa vurumu: Yetkinlikler. *Active Academy*. 15 Temmuz 2014 tarihinde http://www.makalem.com/Search/ArticleDetails.asp?nARTICLE_id=3351 sitesinden alınmıştır.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Ankara.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Öztürk, N. ve Celep, C. (14-15 Mayıs 2009). Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verilebilirliği (“Cevap Verilebilirlik”, “Açıklık” ve “Sorumluluk” Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *IV Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (376-384), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Öztürk Över, E. (2010). *İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Yetkinliklerinin Diğer Çalışanların Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Banka Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Özutku, H. ve Algur, O. (2012). Uluslararası Görevler İçin Yönetici Seçiminde ve Performans Değerlemesinde Yetkinliklerin Kullanımı: Perfettivan Melle Gıda

- San. Tic. A.Ş. Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 53-73.
- Paksoy, E. (2007). *Yetkinliklere dayalı insan kaynakları yönetimi ve bir uygulama önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Pilavcı, D. (2007). *Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Quirk, B. (Autumn 1997). Public Management-Accountable To Everyone: Postmodern Pressures On Public Managers. *Public Administration*, 75, 569-586.
- Rosnarizah A. H., Amin S., PhD ve Abdul R. M. (t.y.). Eğitim Yönetimi ve Liderlikte Yenilikler: Malezya Okul Liderlerine Yönelik Yüksek Etkiye Sahip Yetkinlikler.
- Sağır, H. (2006). *Yetkinlik Bazlı İnsan Kaynakları Süreçleri ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim-Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Sakınç, S. (2011). Kamu Yönetimlerinde Saydamlık ve Hesap Verme Sorumluluğu Kavramsal Açıklamalar. *Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Sempozyumu Kitabı* (182-189). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Saldıroğlu, H., Çakıroğlu, A., Onat, E. ve Çevik Avcı, S. (2015). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı.
- Samsun, N. (2003). “Hesap Verebilirlik ve İyi Yönetişim”, İyi Yönetişimin Temel Unsurları. *Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı*, 22.
- Savaş, A. C. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 139-148.
- Saylı, H. ve Ağca, V. (2009). Bilgi Çağı İşgörenlerinin Değişen Yetkinlikleri ve İşletmelerin Yetkinlik Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (17), 345-364.

- Sezer, F. (25 Haziran 2012). Türk Kamu Yönetiminde Şeffaflaşma ve Hesap Verilebilirlik Açısından İç Denetimin Rolü: Neredeyiz, Nereye Gidiyoruz?. K. Kılınç ve Y. Urhan (Ed.). "*Şeffaf ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi*" Sempozyumu (177-186).
- Sözen, S. ve Algan, B. (2009). İyi Yönetişim. B. Bulacak ve T. Baş (Ed.). *İyi Yönetişim Araştırma Raporu*. İçişleri Bakanlığı Genel Yayın No: 654. ISBN NO: 978-605-378-054-0.
- Süllü, Z. (2010). Siyasal Halkla İlişkiler Sürecinde Hesabı Verilebilirlik. *Selçuk İletişim*, 6(3), 216-228.
- Sümer, E. (2010) *Türkiye’de Kamu İç Kontrol Sistemi Kapsamında Hesap Verme Mekanizmaları*. Yayınlanmamış Mesleki Yeterlilik Tezi. T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- T.C. Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) (t.y.). Yıllara Göre Başvuru Sayıları. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.bimer.gov.tr/Forms/pgReports.aspx> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Başbakanlık(2012). *Başbakanlık 2011 Faaliyet Raporu*, Ankara: Başbakanlık.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (t.y.). *Beş Yıllık Kalkınma Planları*. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/BesYillikKalkinmaPlani.aspx> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2005). ATATÜRK DİYOR Kİ! Devlet İdaresi. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.kultur.gov.tr/TR,25405/devlet-idaresi.html> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *17. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *18. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). İletişim Merkezi "Alo 147", Sayı: B.08,4.MEM.0.03.25.620, Genelge no: 2012/02.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM) "ALO 147". 15 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html> sitesinden alınmıştır.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). 15 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.mebbis.org/mebbis/> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). 15 Temmuz 2014 tarihinde <https://e-okul.meb.gov.tr/ilkogretim/veli/FnYardim.aspx> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). 15 Temmuz 2014 tarihinde <https://e-okul.meb.gov.tr/mebsmsservis/sss.htm> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). 18 Temmuz 2014 tarihinde <http://mebstat.meb.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 27318, 13 Ağustos 2009.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2011a). *İlköğretim Okulları İçin Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2011b). Aşamalı Devamsızlık Yönetimi, Genelge no: 2011/47 Sayı: B.08.0.İGM.08.07.03.010/9982.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2009). *Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi TEFBİS Okullar Modülü Kullanıcı Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı. 20 Haziran 2014 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=9864> sitesinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). Konu: e-Talep Modülü, Sayı: 76198665/710/75163, 07/01/2014.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). Bakanlık Taşınır Malları, Sayı: B.08.0.SGB.0.80.03.03.00.700.01/2190, Genelge no: 2011/24, 15 /04 /2011.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2012). KBS Taşınır Kayıt ve Yönetim Sisteminin Kullanımı, Sayı: B.08.0.SGB.0.03/809.02/129789, 19/10/2012.

- Tak, B. Sayılar, Y. ve Kaymaz, K. (2007). Yetkinliklere Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ücretlendirme Sistemi Üzerine Bir İnceleme. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(2), 233-266.
- Taner, A. (2012). Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Arayışları ve Hesap Verme Sorumluluğuna Etkileri. *Sayıştay Dergisi*, (85), 27-50.
- Taylor, D. ve Othman, R. (2007). Managerial And Public Accountability İn Malaysian Local Government: Evidence Of The Effects Of Levers Of Control, Empowerment And Situational Constraints.
- Teodorescu, T. (2006). Competence Versus Competency- What is the Difference?. *Performance Improvement*, 45(10), 27-30. DOI: 10.1002/pf.
- Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişimin El Kitabı*. TESEV Yayınları. ISBN No: 978-605-5832-00-1. 1. Baskı. İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Büyük Türkçe Sözlük. 01 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu. (2011). Avrupa Komisyonu, Komisyon Tarafından Avrupa Parlamentosu'na ve Konsey'e Sunulan Bildirim, Genişleme Stratejisi ve Başlıca Zorluklar 2011-2012. {COM (2011) 666}ekindeki Komisyon Çalışma Dokümanı, Brüksel, 12 Ekim 2011, SEC (2011) 1201.
- TÜSİAD. (2009). *Dünyada ve Türkiye'de İş Etiği ve Etik Yönetimi*. Yayın No: TÜSİAD/T-2009-06-492.
- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe Dayalı Ücret Yönetiminin Genel Bir Değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 43-56.
- Vigoda, E. (2002). From Responsiveness to Collaboration: Governance, Citizens, and the Next Generation of Public Administration. *Public Administration Review*, September/October 2002, Vol. 62(5), 527-540.
- Winterton, J. ve Winterton, R. (1999). Developing Managerial Competence. *First published by Routledge*. 29 West 35th Street, New York, NY 10001.
- Yıldırım, M. (2006). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve şeffaflık (1980 sonrası Türkiye örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Sivas.
- Yıldırım, M.F. (2011). *Mahalli İdarelerde Yönetişim ve Belediye Stratejik Planlarının İyi Yönetişim İlkeleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Planlama Uzmanlığı Tezi,

- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz 2012, 12(2), 179-199.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı), Ankara.
- Yörüker, S. (2001). “Hükümet Hesapverme Sorumluluğu”. *Sayıştay Başkanlığı Bilgi Notu*. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/12hesapverme.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında KPSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* Özel Sayı (1), 404-420.

EKLER

Ek 1: Yönetmelikler Ölçeğini Kullanma İzni

Ek 2: Hesap Verebilirlik Ölçeğini Kullanma İzni

Ek 3: Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetmelikler Ölçeğinin Eğitim Kurumlarına Uyarlanması Çalışması Araştırma İzni Onayı

Ek 4: Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yönetmelikler ve Hesap Verebilirliğe yönelik Görüşleri Çalışması Araştırma İzni Onayı

Ek 5: Çetinkaya'nın (2009) "Yönetmeliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetmeliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama" Konulu Tezde Kullandığı Ölçek

Ek 6: Uzman Görüşü Alma Anketi

Ek 7: Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Görüşü Alma Anketi

Ek 8: Okul Yöneticilerine Yönelik Yönetmelik Ölçeği ve Okul Yöneticilerine Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği

Ek 9: Öğretmenlere Yönelik Yönetmelik Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği

Ek 10: Öğretim görevlisi Görüşleri (Frekans, Yüzde)

Ek 11: Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri (Frekans, Yüzde)

Ek 12: Müdür Görüşleri (Frekans, Yüzde)

Ek 13: Müdür Yardımcısı Görüşleri (Frekans, Yüzde)

Ek 14: Öğretmen Görüşleri (Frekans, Yüzde)

Ek 15: Görüşlerin Ortalaması (Frekans, Yüzde)

Ek 16: Yönetmelik Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

EK-1. Yönetmelik Yetkilikler Ölçeğini Kullanma İzni



Adem FIRAT <ademfirat@gmail.com>

Tez çalışması

Adem FIRAT <ademfirat@gmail.com>

28 Aralık 2012 11:45

Kime: Melek Cetinkaya <mlcetinkaya@hotmail.com>

Çok teşekkür ediyorum Melek Hocam. İyi Günler.

28 Aralık 2012 10:54 tarihinde melek Cetinkaya <mlcetinkaya@hotmail.com> yazdı:

Merhabalar Adem FIRAT,

Ulaştığınız makale çalışması benim doktora tezim için yaptığım pilot çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştı. Doktora tezime ulaşırsanız yönetmelik yetkilikler ölçeğini nasıl geliştirdiğimiz, hangi kaynaklardan faydalandığımız, neler yaptığımız detaylı olarak yer almaktadır. Tezin sonunda araştırmada kullandığımız ölçek te yer almaktadır. Yine de yeterli olmazsa tekrar geri dönebilirsiniz, yardımcı olmak isterim.

Yrd.Doç.Dr. Melek ÇETİNKAYA
AKÜ İİBF İşletme Bölümü

Date: Wed, 26 Dec 2012 22:38:35 +0200

Subject: Tez çalışması

From: ademfirat@gmail.com

To: mlcetinkaya@hotmail.com

Salam Yrd.Doç.Dr. MELEK ÇETİNKAYA Hocam. Daha önce yapmış olduğunuz "YÖNETİCİLERİN YÖNETSEL YETKİNLİK ALGILAMALARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA" konulu araştırmanızda geliştirdiğiniz ve kullandığınız "Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği" hakkında yardım almak istiyorum.

Geliştirdiğiniz "Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği" ni eğitim sektörüne uyarlamak ve tezimde kullanmak istiyorum. **Yüksek Lisans ve Doktora / Sanatta Yeterlik Tezleri Yazım ve Basım Yönergesi** gereği; tezimde ve uyarlama çalışmalarımda yaptığınız çalışmalara ve Size gerekli **Kaynak Gösterme (Atıfta Bulunma)** kurallarına uyarak çalışmalarımı gerçekleştireceğim. Ölçek geliştirme çalışmanız ve ölçeğin sahada kullanılan halini göndermeniz mümkün olur mu? Mesajımı dikkate alarak okuduğunuz için şimdiden çok teşekkür ediyorum. İyi akşamlar Hocam.

Adem FIRAT

Lisans Eğitimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üni.- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Halen Devam Ettiği Yüksek Lisans Eğitimi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Görevi: Bolu Sakarya Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni

EK-2. Hesap Verebilirlik Ölçeğini Kullanma İzni



Adem FIRAT <ademfirat@gmail.com>

Tez çalışmamda uyarlamasını yaptığınız ölçeği kullanma izni istiyorum.

cevat celep <celep@kocaeli.edu.tr>

27 Aralık 2012 23:29

Kime: Adem FIRAT <ademfirat@gmail.com>

Sayın Adem

OKUL MÜDÜRÜ HESAP VERİLEBİLİRLİK ÖLÇEĞİ-2009 Celep, C., Öztürk, N ölçeğini atıf yapmak ve araştırma raporunun bir örneğini göndermek suretiyle kullanmanız uygun görülmüştür.

Başarı Dileklerimle.

----- Orjinal Mesaj -----

Kimden: Adem FIRAT <ademfirat@gmail.com>

Tarih: Thursday, December 27, 2012 2:51 pm

Konu: Tez çalışmamda uyarlamasını yaptığınız ölçeği kullanma izni istiyorum.

Kime: Cevat Celep <ccelep@gmail.com>, celep@kocaeli.edu.tr

>

> İyi günler Prof.Dr. Cevat CELEP Hocam. Daha önce yapmış olduğunuz "Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği ("Cevap Verebilirlik", "Açıklık" ve "Sorumluluk" Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)" konulu araştırmanızda Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirliğini gerçekleştirdiğiniz ölçekler hakkında yardım almak istiyorum.

> Wood ve Winston (2005) tarafından lider hesap verebilirliği ile ilgili olarak geliştirilen "sorumluluk", "açıklık" ve "cevap verebilirlik" ölçeklerini okulda lider olarak okul müdürlerinin hesap verebilirliğini ölçmeye yönelik uyarlamasını yaptığınız ölçeği tezimde kullanmak istiyorum. **Yüksek Lisans ve Doktora / Sanatta Yeterlik Tezleri Yazım ve Basım Yönergesi** gereği; tezimde ve uyarlama çalışmamda yaptığınız çalışmalara ve Size gerekli **Kaynak Gösterme (Atıfta Bulunma)** kurallarına uyarak çalışmalarımı gerçekleştireceğim. Ölçek uyarlama çalışmanız ve ölçeği göndermeniz mümkün olur mu?

> Mesajımı dikkate alarak okuduğunuz için şimdiden çok teşekkür ediyorum. Kolay gelsin Hocam.

> Adem FIRAT

> Lisans Eğitimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üni.- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

> Halen Devam Ettiği Yüksek Lisans Eğitimi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Eğitim Yönetimi ve Denetimi

> Görevi: Bolu Sakarya Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni

>>

>

Prof.Dr.Cevat CELEP

T.C.Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University

Eğitim Fakültesi Faculty of Education

Dekan Dean

Umuttepe Yerleşkesi

41380 İzmit/KOCAELİ

Tel/Phone: ++90 262 3032402, 262 3591133

Belgegeçer/fax: ++ 90 262 3032403

EK-3. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Eğitim Kurumlarına Uyarlanması Çalışması Araştırma İzni Onayı

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : 65723157/05.02.200/ 4723
KONU: Araştırma İzni

14.03.2013

VALİLİK MAKAMINA
BOLU

İlgi: İlimiz Sakarya Ortaokulunun 14.03.2013 tarih ve 48426152-605-01/41 sayılı yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi(Tezli) yüksek lisans öğrencisi Adem FIRAT'ın "Yönetmelik Yetkinlikler Ölçeğinin Eğitime Uyarlanması" konulu tezi için Bolu İline bağlı bütün ilçelerdeki İlk, Orta ve Lise okullarında eğitim yönetiminde görev alan Müdür, Müdür yardımcısı ve öğretmenlere "Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği"ni uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun mütealaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

EKLER

1. İlgi yazı ve ekleri.


OLUR
15.3.2013

Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı


Recep ALPDOĞAN
Millî Eğitim Müdürü

Tel : (0374) 215 11 06 (Dahili 136)
Fax : (0374) 215 44 85
E-posta : bilgiisleme@teke14@meb.gov.tr
İnt. adresi: <http://bolu.meb.gov.tr>

EGİTİM
%100
DESTEK
DANİŞMA
444 0 632
HAYAT

EK-4. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yönetmelik Yetkinlikler ve Hesap Verebilirliğe yönelik Görüşleri Çalışması Araştırma İzni Onayı

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : 65723157/05.02.200/4724
KONU: Araştırma İzni

14.03.2013

VALİLİK MAKAMINA
BOLU

İlgi: İlimiz Sakarya Ortaokulunun 08.03.2013 tarih ve 48426152-605-01/39 sayılı yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi(Tezli) yüksek lisans öğrencisi Adem FIRAT'ın "Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Hesap verebilirlik ve Yönetmelik Yetkinliklere ilişkin Görüşleri" konulu tezi için Bolu İline bağlı bütün ilçelerdeki İlk, Orta ve Lise okullarında eğitim yönetiminde görev alan Müdür, Müdür yardımcısı ve öğretmenlere "Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği"ni uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

EKLER

1. İlgili yazı ve ekleri.

Recep ALPDOĞAN
İl Milli Eğitim Müdürü


OLUR
14/3/2013

Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Tel : (0374) 215 11 06 (Dahili 136)
Fax : (0374) 215 44 85
E-posta : bilgiislemegitek14@meb.gov.tr
İnt. adresi: <http://bolu.meb.gov.tr>

EGİTİM
%100
DESTEK
DANİŞMA
444 0 632
HATTI

EK-5. Çetinkaya’nın (2009) “Yönetmel Yetkinliklerin Analizi ve Yönetim Düzeyleri Açısından Yönetmel Yetkinliklere İlişkin Model Önerisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama” Konulu Tezde Kullandığı Ölçek

BİRİNCİ BÖLÜM- FİRMA BİLGİLERİ

1. Firmanız hangi sektörde faaliyet göstermektedir?

.....

2. Firmanız kaç yıldır faaliyet göstermektedir?

3. Firmanızda toplam kaç kişi çalışmaktadır?

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNETSEL YETKİNLİKLER

Aşağıda yönetmel yetkinliklerin genel bir listesi yer almaktadır. Lütfen listede yer alan yönetmel yetkinliklerin yönetmel düzeyler (üst düzey, orta düzey, alt düzey) açısından taşıdığı önemi ölçek üzerinde belirtiniz.

YÖNETSEL YETKİNLİKLER	1:Hiç önemli değil 5:Çok önemli														
	Üst Düzey Yönetim					Orta Düzey Yönetim					Alt Düzey Yönetim				
Başarı odaklı olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Düzenli, planlı ve kaliteli çalışma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Araştırmacı ve yenilikçi olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Değişime öncülük etme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
İnisiyatif alma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Müşteri odaklı olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Etkileme gücü	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Örgütün hedeflerinin farkında olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Personelin gelişimine yardımcı olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pozisyon gücünü kullanma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Takım çalışması ve işbirliğine yatkınlık	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Analitik düşünme ve problem çözme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kavramsal düşünme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Yönetmel uzmanlık	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kendini doğru değerlendirme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kendine güven	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Esneklik ve uyum sağlama yeteneği	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Örgüte bağlılık	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hedef belirleme becerisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kararlı olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vizyon sahibi olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Organize etme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Zamanı iyi yönetme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
İnsan odaklı olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kontrol etme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Motive etme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Stratejik düşünme yeteneği	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planlama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Yaratıcılık	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Güvenilir olma	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Liderlik becerisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Çatışma yönetimi becerisi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Değişime uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Empati kurabilme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen

belirtiniz:.....

EK-6. Uzman Görüşü Alma Anketi

Saygıdeğer Öğretim Üyesi/Eğitim Yöneticisi/Eğitim Denetmeni/Meslektaşım;

Yöneticilerin, üstün performans gösterenden vasat performans göstereni ayırt eden, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumlar, yetenek, davranış, motif ve diğer bireysel karakterler olarak tanımlanabilen **yönetsel yetkinlik** konusu üzerine yüksek lisans tezi yapılması düşünülmektedir. Bu amaçla **“Yönetsel Yetkinlikler Ölçeği”** geliştirilmesi gerektiğinden uzman görüşlerini almaya ihtiyaç duyulmuştur.

Aşağıda yönetsel yetkinliklerin **genel** bir listesi yer almaktadır. **“Bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken yönetsel yetkinlikler neler olmalıdır?”** sorusunun cevabını aranacaktır. Sizin için **“Uygun değil”**, **“Kısmen uygun”** ve **“Uygun”** görüşlerinden hangisi geçerli ise yönetsel yetkinlik maddesinin karşısına işaretleyiniz.

Eğer cevabınız “Uygun değil” ya da “Kısmen uygun” ise gerekçesini “AÇIKLAMA” kısmında belirtiniz.

İlginiz ve katılımlarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Adem FIRAT
AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve
Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

YÖNETSEL YETKİNLİKLER	UZMAN GÖRÜŞÜ			
	Uygun Değil	Kısmen uygun	Uygun	AÇIKLAMA
Liderlik				
Motive etme				
Etkileme (tesir gücü)				
İnisiyatif alma				
Kararlılık				
Vizyon sahibi olma				
Kontrol				
Girişkenlik				
Güvenilir olma				
Özgüven				
Öz kontrol				
Zamanı iyi yönetme				
Etkin delegasyon (yetki devri)				
Personelin gelişimine yardımcı olma				
Müşteri odaklı olma				
Kişiler arası ilişki kurma becerisi				
Kalite odaklılık				
İnsan odaklılık				
Takım çalışması				
Esneklik				
Uyum sağlama yeteneği				
İşbirliğine açıklık				
Bilgi paylaşımı				
Teknik uzmanlık				
Tedbirli olma				
Organize etme				
Planlama				
Başarı azmi				
Amaç odaklı olma				
Sonuç odaklı olma				

Risk alma				
Çalışma azmi				
Yeniliğe açıklık				
Yaratıcılık				
Sıcakkanlılık				
Sosyallik				
Hareketlilik				
Heyecan arama				
Neşeli olma				
Hayal gücü				
Deneyime açıklık				
Zihinsel merak				
Açık görüşlü olma				
Açık sözlü olma				
Başkalarına güvenme				
Yardıms severlik				
Alçak gönüllü olma				
Göreve bağlılık				
Düzenli olma				
Yazılı iletişim becerisi				
Sözlü iletişim becerisi				
Empati kurabilme				
Etkin dinleme				
Problem çözme				
Stratejik düşünme yeteneği				
Kavramsal düşünme yeteneği				
Sorgulama yeteneği				
Sürekli öğrenme				
Araştırmacı olma				
Kurallara uyma				
Süreç odaklılık				
Detaylara dikkat etme				
Örgütün uyumunu sağlama				
Örgütü ortak hedeflerde toplama				
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama				
Örgütsel değişimi yönetme				
Demokratik yönetim ortamı sağlama				
Yansız davranma (Tarafsızlık)				
Örgüt önceliğini gütmeye				
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme				
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)				
Bilimselliğe önem verme				
Örgütsel çatışmayı yönetme				
Açık-Kapı Politikasını benimseme				
Yakınma mekanizmasını kurma				
Eleştiriye açık olma				

Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen belirtiniz:

.....

.....

.....

UZMAN GÖRÜŞÜ

						Uygun Değil	Kısmen uygun	Uygun	Açıklama
YÖNETSEL YETKİNLİKLER	Hiç Yetkin Değil	Yetkin Değil	Orta Düzey Yetkin	Yetkin	Çok Yetkin				
Liderlik	1	2	3	4	5				
Motive etme	1	2	3	4	5				
Etkileme (tesir gücü)	1	2	3	4	5				
İnisiyatif alma	1	2	3	4	5				
Kararlılık	1	2	3	4	5				
Vizyon sahibi olma	1	2	3	4	5				
Kontrol	1	2	3	4	5				
Girişkenlik	1	2	3	4	5				
Güvenilir olma	1	2	3	4	5				
Özgüven	1	2	3	4	5				
Öz kontrol	1	2	3	4	5				
Zamanı iyi yönetme	1	2	3	4	5				
Etkin delegasyon (yetki devri)	1	2	3	4	5				
Personelin gelişimine yardımcı olma	1	2	3	4	5				
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	1	2	3	4	5				
Kalite odaklılık	1	2	3	4	5				
İnsan odaklılık	1	2	3	4	5				
Takım çalışması	1	2	3	4	5				
Esneklik	1	2	3	4	5				
Uyum sağlama yeteneği	1	2	3	4	5				
İşbirliğine açıklık	1	2	3	4	5				
Bilgi paylaşımı	1	2	3	4	5				
Tedbirli olma	1	2	3	4	5				
Organize etme	1	2	3	4	5				
Planlama	1	2	3	4	5				
Başarı azmi	1	2	3	4	5				
Amaç odaklı olma	1	2	3	4	5				
Sonuç odaklı olma	1	2	3	4	5				
Risk alma	1	2	3	4	5				
Çalışma azmi	1	2	3	4	5				
Yeniliğe açıklık	1	2	3	4	5				
Yaratıcılık	1	2	3	4	5				
Sıcakkanlılık	1	2	3	4	5				
Sosyallik	1	2	3	4	5				
Aktif olma	1	2	3	4	5				
Neşeli olma	1	2	3	4	5				
Yaratıcılık	1	2	3	4	5				
Deneyime açıklık	1	2	3	4	5				
Zihinsel merak	1	2	3	4	5				
Açık görüşlü olma	1	2	3	4	5				
Açık sözlü olma	1	2	3	4	5				
Başkalarına güvenme	1	2	3	4	5				
Yardımsverlik	1	2	3	4	5				
Alçak gönüllü olma	1	2	3	4	5				
Göreve bağlılık	1	2	3	4	5				

Düzenli olma	1	2	3	4	5				
Yazılı iletişim becerisi	1	2	3	4	5				
Sözlü iletişim becerisi	1	2	3	4	5				
Empati kurabilme	1	2	3	4	5				
Etkin dinleme	1	2	3	4	5				
Problem çözme	1	2	3	4	5				
Stratejik düşünme yeteneği	1	2	3	4	5				
Kavramsal düşünme yeteneği	1	2	3	4	5				
Sorgulama yeteneği	1	2	3	4	5				
Sürekli öğrenme	1	2	3	4	5				
Araştırmacı olma	1	2	3	4	5				
Kurallara uyma	1	2	3	4	5				
Süreç odaklılık	1	2	3	4	5				
Detaylara dikkat etme	1	2	3	4	5				
Örgütün uyumunu sağlama	1	2	3	4	5				
Örgütü ortak hedeflerde toplama	1	2	3	4	5				
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	1	2	3	4	5				
Örgütsel değişimi yönetme	1	2	3	4	5				
Demokratik yönetim ortamı sağlama	1	2	3	4	5				
Yansız davranma (Tarafsızlık)	1	2	3	4	5				
Örgüt önceliğini gütmeye	1	2	3	4	5				
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	1	2	3	4	5				
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	1	2	3	4	5				
Bilimselliğe önem verme	1	2	3	4	5				
Örgütsel çatışmayı yönetme	1	2	3	4	5				
Açık-Kapı Politikasını benimseme (her astın her üstü görebileceği varsayımı)	1	2	3	4	5				
Adil olma	1	2	3	4	5				
Tutarlı olma	1	2	3	4	5				
Eğitim yönetimi alan bilgisine sahip olma	1	2	3	4	5				
Madde kaynaklarını verimli kullanma	1	2	3	4	5				
İnsan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkin kullanma	1	2	3	4	5				
İşbölümü yapabilme	1	2	3	4	5				
Analitik düşünme becerisi	1	2	3	4	5				
Eleştiriye açık olma	1	2	3	4	5				
Ödül ve teşviki yerinde kullanabilme	1	2	3	4	5				
Karar verme sürecine paydaşlarını dahil etme	1	2	3	4	5				
Bilişim teknolojilerini etkin kullanma	1	2	3	4	5				
Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen belirtiniz:									

EK-8. Okul Yöneticilerine Yönelik Yönetmelik Yetkinlik Ölçeği ve Okul Yöneticilerine Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği

Değerli Okul Yöneticisi,

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgiler, 2. Bölümde yönetmelik yetkinlikler ölçeği ve 3. Bölümde ise hesap verebilirlik ölçeği yer almaktadır.

Ölçeklere vereceğiniz cevaplar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde edilen veriler, gizlilik ve güven ilkelerine bağlı kalınarak bilimsel yöntemlerle topluca değerlendirilecek olup, ankette yer alan sorulara eksiksiz, dikkatli ve objektif cevaplar vermeniz, araştırmanın bilimselliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaya sağladığınız katkılardan ve harcadığınız zamandan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Türkan ARGON
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adem FIRAT
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

7. Okul Türünüz: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

8. Göreviniz: ☐ Müdür ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Öğretmen

9. Görevlendirilme biçimi: ☐ Asil ☐ Görevlendirme ☐ Müdür Yetkili ☐ Vekil

10. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

11. Öğrenim Düzeyi: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

12. Yaş : ☐ 20–25 ☐ 26–30 ☐ 31–35 ☐ 36–40 ☐ 41–45

6. Mesleki kıdeminiz? ☐ 46–50 ☐ 50 ve Üzeri ☐ 11–15 yıl ☐ 16–20 yıl

☐ 1–5 yıl ☐ 6–10 yıl ☐ 20 ve üzeri

II. BÖLÜM: YÖNETSEL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Yönetmelik yetkinlik; üst düzey performansı belirleyen, yöneticilerin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumları, yetenekleri, davranışları ve diğer bireysel karakteristik özellikleri olup bir işi nasıl yaptıklarını ortaya koyar.

Listede yer alan yönetmelik yetkinlikler; bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken yönetmelik yetkinlikleri göstermektedir. Sizden istenen; belirtilen yönetmelik yetkinlikler bakımından okul yöneticilerinin ne derece yetkin olduğunu düşündüğünüze yönelik görüş belirtmenizdir. Bunun için 5'li derecelendirme ölçeği verilmiştir. Okul yöneticisi olarak kendinizde bulunduğunu düşündüğünüz yetkinlikler konusunda “Hiç yetkin değil”, “Yetkin değil”, “Orta düzey yetkin”, “Yetkin” ve “Çok yetkin” şıklarından birini işaretleyiniz.

YÖNETSEL YETKİNLİKLER	Hiç Yetkin Değil	Az Yetkin	Orta Düzey Yetkin	Yetkin	Çok Yetkin
Liderlik	1	2	3	4	5
Motive etmek	1	2	3	4	5
Etkileme (tesir gücü)	1	2	3	4	5
İnisiyatif almak	1	2	3	4	5
Kararlılık	1	2	3	4	5
Vizyon sahibi olmak	1	2	3	4	5
Kontrol	1	2	3	4	5
Girişkenlik	1	2	3	4	5
Güvenilir olmak	1	2	3	4	5
Özgüven	1	2	3	4	5
Öz kontrol	1	2	3	4	5
Zamanı iyi yönetmek	1	2	3	4	5
Etkin delegasyon (yetki devri)	1	2	3	4	5
Personelin gelişimine yardımcı olmak	1	2	3	4	5
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	1	2	3	4	5

Kalite odaklılık	1	2	3	4	5
İnsan odaklılık	1	2	3	4	5
Takım çalışmasına açık olmak	1	2	3	4	5
Esneklik	1	2	3	4	5
Uyum sağlamak	1	2	3	4	5
İşbirliğine açıklık	1	2	3	4	5
Tedbirli olmak	1	2	3	4	5
Organize etmek	1	2	3	4	5
Planlama	1	2	3	4	5
Başarı azmi	1	2	3	4	5
Amaç odaklı olmak	1	2	3	4	5
Risk almak	1	2	3	4	5
Çalışma azmi	1	2	3	4	5
Yeniliğe açıklık	1	2	3	4	5
Yaratıcılık	1	2	3	4	5
Sıcakkanlılık	1	2	3	4	5
Sosyallik	1	2	3	4	5
Aktif olmak	1	2	3	4	5
Güler yüzlü olmak	1	2	3	4	5
Deneyime açıklık	1	2	3	4	5
Zihinsel merak	1	2	3	4	5
Açık görüşlü olmak	1	2	3	4	5
Açık sözlü olmak	1	2	3	4	5
Başkalarına güvenmek	1	2	3	4	5
Yardımsverlik	1	2	3	4	5
Alçak gönüllü olmak	1	2	3	4	5
Göreve bağlılık	1	2	3	4	5
Düzenli olmak	1	2	3	4	5
Yazılı iletişim kurabilmek	1	2	3	4	5
Sözlü iletişim kurabilmek	1	2	3	4	5
Empati kurabilmek	1	2	3	4	5
Etkin dinlemek	1	2	3	4	5
Problem çözmek	1	2	3	4	5
Stratejik düşünme yeteneği	1	2	3	4	5
Kavramsal düşünme yeteneği	1	2	3	4	5
Sorgulamak	1	2	3	4	5
Sürekli öğrenmek	1	2	3	4	5
Araştırmacı olmak	1	2	3	4	5
Kurallara uymak	1	2	3	4	5
Süreç odaklılık	1	2	3	4	5
Detaylara dikkat etmek	1	2	3	4	5
Örgütün uyumunu sağlamak	1	2	3	4	5
Örgütü ortak hedeflerde toplamak	1	2	3	4	5
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlamak	1	2	3	4	5
Örgütsel değişimi yönetmek	1	2	3	4	5
Demokratik yönetim ortamı sağlamak	1	2	3	4	5
Yansız davranmak (Tarafsızlık)	1	2	3	4	5
Örgüt önceliğini gütmek	1	2	3	4	5
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etmek	1	2	3	4	5
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem vermek (Şeffaf olma)	1	2	3	4	5
Bilimselliğe önem vermek	1	2	3	4	5
Örgütsel çatışmayı yönetmek	1	2	3	4	5
Açık-Kapı Politikasını benimsemek (her astın her üstü görebileceği imkânı sağlamak)	1	2	3	4	5
Adil olmak	1	2	3	4	5
Tutarlı olmak	1	2	3	4	5

Eğitim yönetimi alan bilgisine sahip olmak	1	2	3	4	5
Madde kaynaklarını (Okul araç-gereci vb.) verimli kullanmak	1	2	3	4	5
İnsan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkin kullanmak	1	2	3	4	5
İşbölümü yapabilmek	1	2	3	4	5
Analitik (Çözümlemeli) düşünmek	1	2	3	4	5
Eleştiriye açık olmak	1	2	3	4	5
Ödül ve teşviki yerinde kullanabilmek	1	2	3	4	5
Karar verme sürecine paydaşlarını dahil etmek	1	2	3	4	5
Bilişim teknolojilerini etkin kullanmak	1	2	3	4	5
Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen belirtiniz:					

III. BÖLÜM: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

Okul yöneticileri için hesap verebilirlik; yönetimle ilgili davranışları konusunda cevap verebilirlik, sorumluluk, açıklık ve hesap verme konusunda duyarlı olmasıdır. Sizden istenen okul yöneticisi olarak hesap verebilirliğe yönelik davranışları ne derece uygulayabildiğinizi “**Hemen hemen hiç**”, “**Çok nadir**”, “**Bazen**”, “**Çoğunlukla**” ve “**Hemen hemen her zaman**” şıklarından birini işaretleyerek belirtmenizdir.

Aşağıda yer alan hususlar ne derecede gerçekleşmektedir?	1- hemen hemen hiç	2-Çok nadir	3-Bazen	4-Çoğunlukla	5-Hemen hemen her zaman
Öğretmen başarısını nesnel olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
Okuldaki eylemlerinin sorumluluğunu kabul ederim.	1	2	3	4	5
Öğretmenlere kendi sorumluluğunun bittiği ve onların sorumluluğunun başladığı durumları açıkça belirtirim.	1	2	3	4	5
Kendim hakkında şikayetleri sunabilecekleri güvenli yolları öğretmenlere sağlarım.	1	2	3	4	5
Hatalarından dolayı başkalarını suçlamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
Sorunları ve güçlükleri gerçekçi bir şekilde hesaplarım.	1	2	3	4	5
Sonuçları ne olursa olsun gerçekleri bilmek isterim.	1	2	3	4	5
Kendi tercihlerime uymasa da gerçeklerle yüzleşmek isterim.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerin ortaya koyduğu performansla ilgili sorumluluğu üstlenirim.	1	2	3	4	5
Aldığım kararların ve gösterdiğim davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmeyi kabul ederim.	1	2	3	4	5
Öğretmen davranışlarının sonucu istenildiği gibi olmadığında, ilk olarak kendi davranışlarımı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
Öğretmenlere verdiğim sözleri yerine getiririm.	1	2	3	4	5
Kişiler arasındaki davranışlarımda tutarlılık vardır.	1	2	3	4	5
Herkese açık ve özel davranışlarımda tutarlıyım.	1	2	3	4	5
Popüler olsun ya da olmasın kendi davranışlarımı tanımlarım.	1	2	3	4	5
Kendi görüşlerinden farklı bakış açıları sunulduğunda önyargısızca dinlerim.	1	2	3	4	5
Görevi ile ilgili kararlar alırken öğretmenleri hesaba katarım.	1	2	3	4	5
Fikirlerimi açıkça dile getiririm.	1	2	3	4	5
Değerlerimi açıkça dile getiririm.	1	2	3	4	5
Değerlerime uygun davranış sergilerim.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerden ne beklediğimi onlarla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Örgütün kaynaklarıyla ilgili bilgiyi paydaşlarla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Rollerim.	1	2	3	4	5
Farklı durumlarda tutarlı davranırım.	1	2	3	4	5
Kendime karşı olanlara hoşgörülü davranırım.	1	2	3	4	5
Kabul edilen değerlendirme süreçlerine uygun davranırım.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerle açık ve samimi bir şekilde iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
Fikirlerimi açıkça paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerin de erişimine açık olan kayıtlar tutarım.	1	2	3	4	5
Kendimi açık ve anlaşılır bir dille öğretmenlere anlatırım.	1	2	3	4	5

Amaçlarla ilgili tüm düşünceleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
Verdiğim sözlerin gelişim süreciyle ilgili olarak öğretmenlerle açıkça iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
Yanlış yaptığım zaman izleyenlerinden özür dilerim.	1	2	3	4	5
Karalarımın gerekçelerini açıklarım.	1	2	3	4	5
Fikirlerimi paydaşlara açıklarım.	1	2	3	4	5
Paydaşların sorularına cevap veririm.	1	2	3	4	5
Mazeretler sunmadan performans yetersizliklerime açıklamalar getiririm.	1	2	3	4	5
Geçmiş eylem ve uygulamalarla ilgili ayrıntılı açıklamalar sunarım.	1	2	3	4	5
Karara vardığım süreçlerle ilgili olarak paydaşları bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
Önerilen etkinliğin neden gerçekleştirilmediğini ilgililere açıklarım.	1	2	3	4	5
Sürekli olarak dönüt almayı isterim.	1	2	3	4	5
Kişisel olarak verdiği sözlerle ilgili olarak paydaşlara düzenli gelişim raporları sunarım.	1	2	3	4	5
Eylemlerimle ilgili geliştirici dönütleri olumlu karşılarım.	1	2	3	4	5
Aldığım kararların arkasında durma nedenlerini açıklarım.	1	2	3	4	5
İzleyenlere karşı yaptığım hataları açıkça kabul ederim.	1	2	3	4	5
Hatanın sonuçlarıyla baş etmek için hızlı karar alırım.	1	2	3	4	5

EK- 9. Öğretmenlere Yönelik Yönetsel Yetkinlik Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgiler, 2. Bölümde yönetsel yetkinlikler ölçeği ve 3. Bölümde ise hesap verebilirlik ölçeği yer almaktadır.

Ölçeklere vereceğiniz cevaplar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde edilen veriler, gizlilik ve güven ilkelerine bağlı kalınarak bilimsel yöntemlerle topluca değerlendirilecek olup, ankette yer alan sorulara eksiksiz, dikkatli ve objektif cevaplar vermeniz, araştırmanın bilimselliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaya sağladığınız katkılardan ve harcadığınız zamandan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Türkan ARGON
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adem FIRAT
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

13. Okul Türünüz: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

14. Göreviniz: ☐ Müdür ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Öğretmen

15. Görevlendirilme biçimi: ☐ Asil ☐ Görevlendirme ☐ Müdür Yetkili ☐ Vekil

16. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

17. Öğrenim Düzeyi: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

18. Yaş : ☐ 20–25 ☐ 26–30 ☐ 31–35 ☐ 36–40 ☐ 41–45
☐ 46–50 ☐ 50 ve Üzeri

7. Mesleki kıdeminiz? ☐ 1–5 yıl ☐ 6–10 yıl ☐ 11–15 yıl ☐ 16–20 yıl
☐ 20 ve üzeri yıl

II. BÖLÜM: YÖNETSEL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Yönetsel yetkinlik; üst düzey performansı belirleyen, yöneticilerin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumları, yetenekleri, davranışları ve diğer bireysel karakteristik özellikleri olup bir işi nasıl yaptıklarını ortaya koyar.

Listede yer alan yönetsel yetkinlikler; bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken yönetsel yetkinlikleri göstermektedir. Sizden istenen; belirtilen yönetsel yetkinlikler bakımından okul yöneticilerinin ne derece yetkin olduğunu düşündüğünüze yönelik görüş belirtmenizdir. Bunun için 5 li derecelendirme ölçeği verilmiştir. Okulunuzdaki yöneticilerin ne derece yetkin olduklarını düşünüyorsanız, bu yetkinlikler konusunda “Hiç yetkin değil”, “Yetkin değil”, “Orta düzey yetkin”, “Yetkin” ve “Çok yetkin” şıklarından birini işaretleyiniz.

YÖNETSEL YETKİNLİKLER	Hiç Yetkin Değil	Az Yetkin	Orta Düzey Yetkin	Yetkin	Çok Yetkin
Liderlik	1	2	3	4	5
Motive etmek	1	2	3	4	5
Etkileme (tesir gücü)	1	2	3	4	5
İnisiyatif almak	1	2	3	4	5
Kararlılık	1	2	3	4	5
Vizyon sahibi olmak	1	2	3	4	5
Kontrol	1	2	3	4	5
Girişkenlik	1	2	3	4	5
Güvenilir olmak	1	2	3	4	5
Özgüven	1	2	3	4	5
Öz kontrol	1	2	3	4	5
Zamanı iyi yönetmek	1	2	3	4	5
Etkin delegasyon (yetki devri)	1	2	3	4	5
Personelin gelişimine yardımcı olmak	1	2	3	4	5

Kişiler arası ilişki kurma becerisi	1	2	3	4	5
Kalite odaklılık	1	2	3	4	5
İnsan odaklılık	1	2	3	4	5
Takım çalışmasına açık olmak	1	2	3	4	5
Esneklik	1	2	3	4	5
Uyum sağlamak	1	2	3	4	5
İşbirliğine açıklık	1	2	3	4	5
Tedbirli olmak	1	2	3	4	5
Organize etmek	1	2	3	4	5
Planlama	1	2	3	4	5
Başarı azmi	1	2	3	4	5
Amaç odaklı olmak	1	2	3	4	5
Risk almak	1	2	3	4	5
Çalışma azmi	1	2	3	4	5
Yeniliğe açıklık	1	2	3	4	5
Yaratıcılık	1	2	3	4	5
Sıcakkanlılık	1	2	3	4	5
Sosyallik	1	2	3	4	5
Aktif olmak	1	2	3	4	5
Güler yüzlü olmak	1	2	3	4	5
Deneyime açıklık	1	2	3	4	5
Zihinsel merak	1	2	3	4	5
Açık görüşlü olmak	1	2	3	4	5
Açık sözlü olmak	1	2	3	4	5
Başkalarına güvenmek	1	2	3	4	5
Yardımseverlik	1	2	3	4	5
Alçak gönüllü olmak	1	2	3	4	5
Göreve bağlılık	1	2	3	4	5
Düzenli olmak	1	2	3	4	5
Yazılı iletişim kurabilmek	1	2	3	4	5
Sözlü iletişim kurabilmek	1	2	3	4	5
Empati kurabilmek	1	2	3	4	5
Etkin dinlemek	1	2	3	4	5
Problem çözmek	1	2	3	4	5
Stratejik düşünme yeteneği	1	2	3	4	5
Kavramsal düşünme yeteneği	1	2	3	4	5
Sorgulamak	1	2	3	4	5
Sürekli öğrenmek	1	2	3	4	5
Araştırmacı olmak	1	2	3	4	5
Kurallara uymak	1	2	3	4	5
Süreç odaklılık	1	2	3	4	5
Detaylara dikkat etmek	1	2	3	4	5
Örgütün uyumunu sağlamak	1	2	3	4	5
Örgütü ortak hedeflerde toplamak	1	2	3	4	5
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlamak	1	2	3	4	5
Örgütsel değişimi yönetmek	1	2	3	4	5
Demokratik yönetim ortamı sağlamak	1	2	3	4	5
Yansız davranmak (Tarafsızlık)	1	2	3	4	5
Örgüt önceliğini gütmek	1	2	3	4	5
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etmek	1	2	3	4	5
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem vermek (Şeffaf olma)	1	2	3	4	5
Bilimselliğe önem vermek	1	2	3	4	5
Örgütsel çatışmayı yönetmek	1	2	3	4	5
Açık-Kapı Politikasını benimsemek (her astın her üstü görebileceği imkânı sağlamak)	1	2	3	4	5
Adil olmak	1	2	3	4	5

Tutarlı olmak	1	2	3	4	5
Eğitim yönetimi alan bilgisine sahip olmak	1	2	3	4	5
Madde kaynaklarını (Okul araç-gereci vb.) verimli kullanmak	1	2	3	4	5
İnsan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda etkin kullanmak	1	2	3	4	5
İşbölümü yapabilmek	1	2	3	4	5
Analitik (Çözümlemeli) düşünmek	1	2	3	4	5
Eleştiriye açık olmak	1	2	3	4	5
Ödül ve teşviki yerinde kullanabilmek	1	2	3	4	5
Karar verme sürecine paydaşlarını dahil etmek	1	2	3	4	5
Bilişim teknolojilerini etkin kullanmak	1	2	3	4	5
Sizin için önemli olan başka yetkinlikler varsa lütfen belirtiniz:					

III. BÖLÜM: HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

Okul yöneticileri için hesap verebilirlik; yönetimle ilgili davranışları konusunda cevap verebilirlik, sorumluluk, açıklık ve hesap verme konusunda duyarlı olmasıdır. Sizden istenen okulunuzdaki yöneticilerin hesap verebilirliğe yönelik davranışları ne derece uyguladığını “**Hemen hemen hiç**”, “**Çok nadir**”, “**Bazen**”, “**Çoğunlukla**” ve “**Hemen hemen her zaman**” şıklarından birini işaretleyerek belirtmenizdir.

Aşağıda yer alan hususlar ne derecede gerçekleşmektedir?	1- hemen hemen hiç	2-Çok nadir	3-Bazen	4-Çoğunlukla	5-Hemen hemen her zaman
Okul müdürü öğretmen başarısını nesnel olarak değerlendirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü okuldaki eylemlerinin sorumluluğunu kabul eder.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlere kendi sorumluluğunun bittiği ve onların sorumluluğunun başladığı durumları açıkça belirtir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kendi hakkında şikayetlerini sunabilecekleri güvenli yolları öğretmenlere sağlar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü hatalarından dolayı başkalarını suçlamaktan kaçınır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü sorunları ve güçlükleri gerçekçi bir şekilde hesaplar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü sonuçları ne olursa olsun gerçekleri bilmek ister.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kendi tercihlerine uymasa da gerçeklerle yüzleşmek ister.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlerin ortaya koyduğu performansla ilgili sorumluluğu üstlenir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü aldığı kararların ve gösterdiği davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmeyi kabul eder.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmen davranışlarının sonucu istenildiği gibi olmadığında, ilk olarak kendi davranışlarını değerlendirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlere verdiği sözleri yerine getirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürünün kişiler arasındaki davranışlarında tutarlılık vardır.	1	2	3	4	5
Okul müdürünün herkese açık ve özel davranışları tutarlıdır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü popüler olsun ya da olmasın kendi davranışlarını tanımlar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü, kendi görüşlerinden farklı bakış açıları sunulduğunda önyargısızca dinler.	1	2	3	4	5
Okul müdürü görevi ile ilgili kararlar alırken öğretmenleri hesaba katar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü fikirlerini açıkça dile getirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü değerlerini açıkça dile getirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü, değerlerine uygun davranış sergiler.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlerden ne beklediğini onlarla paylaşır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü örgütün kaynaklarıyla ilgili bilgiyi paydaşlarla paylaşır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü rol modelidir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü farklı durumlarda tutarlı davranır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kendine karşı olanlara hoşgörülü davranır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kabul edilen değerlendirme süreçlerine uygun davranır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlerle açık ve samimi bir şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5

Okul müdürü fikirlerini açıkça paylaşır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü öğretmenlerin de erişimine açık olan kayıtlar tutar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kendini açık ve anlaşılır bir dille öğretmenlere anlatır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü amaçlarla ilgili tüm düşünceleri dikkate alır.	1	2	3	4	5
Okul müdürü verdiği sözlerin gelişim süreciyle ilgili olarak öğretmenlerle açıkça iletişim kurar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü yanlış yaptığı zaman izleyenlerinden özür diler.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kararlarının gerekçelerini açıklar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü fikirlerini paydaşlara açıklar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü paydaşların sorularına cevap verir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü mazeretler sunmadan performans yetersizliklerine açıklamalar getirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü geçmiş eylem ve uygulamalarla ilgili ayrıntılı açıklamalar sunar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü karara vardığı süreçlerle ilgili olarak paydaşları bilgilendirir.	1	2	3	4	5
Okul müdürü önerilen etkinliğin neden gerçekleştirilmediğini ilgililere açıklar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü sürekli olarak dönüt almayı ister.	1	2	3	4	5
Okul müdürü kişisel olarak verdiği sözlerle ilgili olarak paydaşlara düzenli gelişim raporları sunar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü eylemleriyle ilgili geliştirici dönütleri olumlu karşılar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü aldığı kararların arkasında durma nedenlerini açıklar.	1	2	3	4	5
Okul müdürü izleyenlere karşı yaptığı hataları açıkça kabul eder.	1	2	3	4	5
Okul müdürü hatanın sonuçlarıyla baş etmek için hızlı karar alır.	1	2	3	4	5

EK-10. Öğretim görevlisi Görüşleri (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	5	0	0	100
Motive etme	0	0	5	0	0	100
Etkileme (tesir gücü)	1	1	3	20	20	60
İnisiyatif alma	0	0	5	0	0	100
Kararlılık	0	0	5	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	0	5	0	0	100
Kontrol	0	2	3	0	40	60
Girişkenlik	1	0	4	20	0	80
Güvenilir olma	0	0	5	0	0	100
Özgüven	0	0	5	0	0	100
Öz kontrol	0	0	5	0	0	100
Zamanı iyi yönetme	0	0	5	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	0	5	0	0	100
Personelin gelişimine yardımcı olma	1	0	4	20	0	80
Müşteri odaklı olma	0	3	2	0	60	40
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	2	0	3	40	0	60
Kalite odaklılık	0	0	5	0	0	100
İnsan odaklılık	0	0	5	0	0	100
Takım çalışması	0	0	5	0	0	100
Esneklik	0	1	4	0	20	80
Uyum sağlama yeteneği	0	2	3	0	40	60
İşbirliğine açıklık	0	0	5	0	0	100
Bilgi paylaşımı	0	0	5	0	0	100
Teknik uzmanlık	1	1	3	20	20	60
Tedbirli olma	0	0	5	0	0	100
Organize etme	0	0	5	0	0	100
Planlama	0	0	5	0	0	100
Başarı azmi	0	0	5	0	0	100
Amaç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Sonuç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Risk alma	0	0	5	0	0	100
Çalışma azmi	0	1	4	0	20	80
Yeniliğe açıklık	0	1	4	0	20	80
Yaratıcılık	0	0	5	0	0	100
Sıcakkanlılık	0	0	5	0	0	100
Sosyallik	0	0	5	0	0	100
Hareketlilik	1	0	4	20	0	80
Heyecan arama	3	0	2	60	0	40
Neşeli olma	1	1	3	20	20	60
Hayal gücü	2	0	3	40	0	60
Deneyime açıklık	0	0	5	0	0	100
Zihinsel merak	0	1	4	0	20	80
Açık görüşlü olma	0	0	5	0	0	100
Açık sözlü olma	0	0	5	0	0	100
Başkalarına güvenme	0	0	5	0	0	100
Yardımseverlik	0	0	5	0	0	100
Alçak gönüllü olma	0	0	5	0	0	100
Göreve bağlılık	0	0	5	0	0	100
Düzenli olma	0	0	5	0	0	100
Yazılı iletişim becerisi	1	0	4	20	0	80

Sözlü iletişim becerisi	1	0	4	20	0	80
Empati kurabilme	1	0	4	20	0	80
Etkin dinleme	0	0	5	0	0	100
Problem çözme	0	0	5	0	0	100
Stratejik düşünme yeteneği	1	0	4	20	0	80
Kavramsal düşünme yeteneği	1	0	4	20	0	80
Sorgulama yeteneği	1	0	4	20	0	80
Sürekli öğrenme	0	0	5	0	0	100
Araştırmacı olma	0	1	4	0	20	80
Kurallara uyma	0	0	5	0	0	100
Süreç odaklılık	0	0	5	0	0	100
Detaylara dikkat etme	0	0	5	0	0	100
Örgütün uyumunu sağlama	1	0	4	20	0	80
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	0	5	0	0	100
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	1	0	4	20	0	80
Örgütsel değişimi yönetme	0	1	4	0	20	80
Demokratik yönetim ortamı sağlama	1	0	4	20	0	80
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	1	4	0	20	80
Örgüt önceliğini gütmeye	0	0	5	0	0	100
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	1	4	0	20	80
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	1	0	4	20	0	80
Bilimselliğe önem verme	0	0	5	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	0	5	0	0	100
Açık-Kapı Politikasını benimseme	0	1	4	0	20	80
Yakınma mekanizmasını kurma	1	0	4	20	0	80
Eleştiriye açık olma	0	0	5	0	0	100

EK-11. Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	5	0	0	100
Motive etme	0	0	5	0	0	100
Etkileme (tesir gücü)	0	0	5	0	0	100
İnisiyatif alma	0	1	4	0	20	80
Kararlılık	0	0	5	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	0	5	0	0	100
Kontrol	0	1	4	0	20	80
Girişkenlik	0	0	5	0	0	100
Güvenilir olma	0	0	5	0	0	100
Özgüven	0	0	5	0	0	100
Öz kontrol	0	0	5	0	0	100
Zamanı iyi yönetme	0	0	5	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	1	4	0	20	80
Personelin gelişimine yardımcı olma	0	1	4	0	20	80
Müşteri odaklı olma	1	0	4	20	0	80
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	1	0	4	20	0	80
Kalite odaklılık	0	0	5	0	0	100
İnsan odaklılık	0	0	5	0	0	100
Takım çalışması	0	0	5	0	0	100
Esneklik	1	4	0	20	80	0
Uyum sağlama yeteneği	1	0	4	20	0	80
İşbirliğine açıklık	0	0	5	0	0	100
Bilgi paylaşımı	1	0	4	20	0	80
Teknik uzmanlık	1	3	1	20	60	20
Tedbirli olma	0	1	4	0	20	80
Organize etme	0	0	5	0	0	100
Planlama	0	0	5	0	0	100
Başarı azmi	0	1	4	0	20	80
Amaç odaklı olma	0	0	5	0	0	100
Sonuç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Risk alma	0	4	1	0	80	20
Çalışma azmi	0	0	5	0	0	100
Yeniliğe açıklık	0	0	5	0	0	100
Yaratıcılık	0	1	4	0	20	80
Sıcakkanlılık	1	1	3	20	20	60
Sosyallik	0	0	5	0	0	100
Hareketlilik	1	1	3	20	20	60
Heyecan arama	3	0	2	60	0	40
Neşeli olma	0	1	4	0	20	80
Hayal gücü	0	2	3	0	40	60
Deneyime açıklık	0	0	5	0	0	100
Zihinsel merak	0	1	4	0	20	80
Açık görüşlü olma	0	1	4	0	20	80
Açık sözlü olma	1	1	3	20	20	60
Başkalarına güvenme	1	4	0	20	80	0
Yardımseverlik	0	1	4	0	20	80
Alçak gönüllü olma	0	1	4	0	20	80
Göreve bağlılık	0	0	5	0	0	100
Düzenli olma	0	1	4	0	20	80
Yazılı iletişim becerisi	0	1	4	0	20	80
Sözlü iletişim becerisi	0	0	5	0	0	100

Empati kurabilme	0	1	4	0	20	80
Etkin dinleme	0	0	5	0	0	100
Problem çözme	0	0	5	0	0	100
Stratejik düşünme yeteneği	0	1	4	0	20	80
Kavramsal düşünme yeteneği	0	1	4	0	20	80
Sorgulama yeteneği	0	1	4	0	20	80
Sürekli öğrenme	0	0	5	0	0	100
Araştırmacı olma	0	1	4	0	20	80
Kurallara uyma	0	0	5	0	0	100
Süreç odaklılık	0	0	5	0	0	100
Detaylara dikkat etme	1	1	3	20	20	60
Örgütün uyumunu sağlama	0	1	4	0	20	80
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	0	5	0	0	100
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	0	1	4	0	20	80
Örgütsel değişimi yönetme	0	1	4	0	20	80
Demokratik yönetim ortamı sağlama	0	1	4	0	20	80
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	0	5	0	0	100
Örgüt önceliğini gütmeye	0	2	3	0	40	60
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	1	4	0	20	80
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	0	1	4	0	20	80
Bilimselliğe önem verme	0	0	5	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	1	4	0	20	80
Açık-Kapı Politikasını benimseme	0	2	3	0	40	60
Yakınma mekanizmasını kurma	5	0	0	100	0	0
Eleştiriye açık olma	0	1	4	0	20	80

EK-12. Müdür Görüşleri (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	5	0	0	100
Motive etme	0	1	4	0	20	80
Etkileme (tesir gücü)	0	0	5	0	0	100
İnisiyatif alma	0	0	5	0	0	100
Kararlılık	0	0	5	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	0	5	0	0	100
Kontrol	0	1	5	0	17	83
Girişkenlik	0	0	5	0	0	100
Güvenilir olma	0	0	5	0	0	100
Özgüven	0	0	5	0	0	100
Öz kontrol	0	0	5	0	0	100
Zamanı iyi yönetme	0	0	5	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	2	3	0	40	60
Personelin gelişimine yardımcı olma	0	0	5	0	0	100
Müşteri odaklı olma	2	1	2	40	20	40
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	0	0	5	0	0	100
Kalite odaklılık	1	0	4	20	0	80
İnsan odaklılık	0	0	5	0	0	100
Takım çalışması	0	0	5	0	0	100
Esneklik	0	0	5	0	0	100
Uyum sağlama yeteneği	0	1	4	0	20	80
İşbirliğine açıklık	0	0	5	0	0	100
Bilgi paylaşımı	0	0	5	0	0	100
Teknik uzmanlık	0	2	3	0	40	60
Tedbirli olma	0	0	5	0	0	100
Organize etme	0	0	5	0	0	100
Planlama	0	0	5	0	0	100
Başarı azmi	0	0	5	0	0	100
Amaç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Sonuç odaklı olma	0	0	5	0	0	100
Risk alma	0	0	5	0	0	100
Çalışma azmi	0	0	5	0	0	100
Yeniliğe açıklık	0	0	5	0	0	100
Yaratıcılık	0	0	5	0	0	100
Sıcakkanlılık	0	0	5	0	0	100
Sosyallik	0	0	5	0	0	100
Hareketlilik	1	1	3	20	20	60
Heyecan arama	1	2	2	20	40	40
Neşeli olma	0	2	3	0	40	60
Hayal gücü	0	1	4	0	20	80
Deneyime açıklık	0	0	5	0	0	100
Zihinsel merak	1	1	4	17	17	67
Açık görüşlü olma	0	0	5	0	0	100
Açık sözlü olma	0	1	4	0	20	80
Başkalarına güvenme	0	2	3	0	40	60
Yardımseverlik	0	0	5	0	0	100
Alçak gönüllü olma	0	0	5	0	0	100
Göreve bağlılık	0	0	5	0	0	100
Düzenli olma	0	1	4	0	20	80
Yazılı iletişim becerisi	0	2	3	0	40	60
Sözlü iletişim becerisi	0	0	5	0	0	100
Empati kurabilme	0	0	5	0	0	100

Etkin dinleme	0	1	4	0	20	80
Problem çözüme	0	0	5	0	0	100
Stratejik düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Kavramsal düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sorgulama yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sürekli öğrenme	0	0	5	0	0	100
Araştırmacı olma	0	0	5	0	0	100
Kurallara uyma	0	1	4	0	20	80
Süreç odaklılık	0	0	5	0	0	100
Detaylara dikkat etme	0	0	5	0	0	100
Örgütün uyumunu sağlama	0	0	5	0	0	100
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	1	4	0	20	80
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	0	1	4	0	20	80
Örgütsel değişimi yönetme	0	1	4	0	20	80
Demokratik yönetim ortamı sağlama	0	0	5	0	0	100
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	0	5	0	0	100
Örgüt önceliğini gütmeye	0	1	4	0	20	80
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	1	4	0	20	80
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	0	0	5	0	0	100
Bilimselliğe önem verme	0	0	5	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	1	4	0	20	80
Açık-Kapı Politikasını benimseme	0	0	5	0	0	100
Yakınma mekanizmasını kurma	1	3	2	17	50	33
Eleştiriye açık olma	0	0	5	0	0	100

EK-13. Müdür Yardımcısı Görüşleri (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	5	0	0	100
Motive etme	0	0	5	0	0	100
Etkileme (tesir gücü)	0	0	5	0	0	100
İnisiyatif alma	0	0	5	0	0	100
Kararlılık	0	0	5	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	0	5	0	0	100
Kontrol	0	0	5	0	0	100
Girişkenlik	0	0	5	0	0	100
Güvenilir olma	0	0	5	0	0	100
Özgüven	0	0	5	0	0	100
Öz kontrol	0	0	5	0	0	100
Zamanı iyi yönetme	0	0	5	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	1	4	0	20	80
Personelin gelişimine yardımcı olma	0	1	4	0	20	80
Müşteri odaklı olma	0	4	1	0	80	20
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	0	0	5	0	0	100
Kalite odaklılık	0	0	5	0	0	100
İnsan odaklılık	0	0	5	0	0	100
Takım çalışması	0	0	5	0	0	100
Esneklik	0	2	3	0	40	60
Uyum sağlama yeteneği	0	2	3	0	40	60
İşbirliğine açıklık	0	1	4	0	20	80
Bilgi paylaşımı	0	0	5	0	0	100
Teknik uzmanlık	1	2	2	20	40	40
Tedbirli olma	0	0	5	0	0	100
Organize etme	0	0	5	0	0	100
Planlama	0	0	5	0	0	100
Başarı azmi	0	1	4	0	20	80
Amaç odaklı olma	1	0	4	20	0	80
Sonuç odaklı olma	2	1	2	40	20	40
Risk alma	0	1	5	0	17	83
Çalışma azmi	0	0	5	0	0	100
Yeniliğe açıklık	0	0	5	0	0	100
Yaratıcılık	0	1	4	0	20	80
Sıcakkanlılık	1	0	4	20	0	80
Sosyallik	0	0	5	0	0	100
Hareketlilik	1	1	3	20	20	60
Heyecan arama	1	3	1	20	60	20
Neşeli olma	1	1	3	20	20	60
Hayal gücü	0	2	3	0	40	60
Deneyime açıklık	0	0	5	0	0	100
Zihinsel merak	0	2	3	0	40	60
Açık görüşlü olma	0	0	5	0	0	100
Açık sözlü olma	0	1	4	0	20	80
Başkalarına güvenme	0	1	5	0	17	83
Yardımseverlik	0	1	5	0	17	83
Alçak gönüllü olma	0	2	3	0	40	60
Göreve bağlılık	0	1	4	0	20	80
Düzenli olma	0	0	5	0	0	100
Yazılı iletişim becerisi	0	1	4	0	20	80
Sözlü iletişim becerisi	0	0	5	0	0	100
Empati kurabilme	0	0	5	0	0	100

Etkin dinleme	0	0	5	0	0	100
Problem çözüme	0	0	5	0	0	100
Stratejik düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Kavramsal düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sorgulama yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sürekli öğrenme	0	0	5	0	0	100
Araştırmacı olma	0	1	4	0	20	80
Kurallara uyma	0	1	4	0	20	80
Süreç odaklılık	0	0	5	0	0	100
Detaylara dikkat etme	0	3	2	0	60	40
Örgütün uyumunu sağlama	0	0	5	0	0	100
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	0	5	0	0	100
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	0	0	5	0	0	100
Örgütsel değişimi yönetme	0	0	5	0	0	100
Demokratik yönetim ortamı sağlama	0	0	5	0	0	100
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	0	5	0	0	100
Örgüt önceliğini gütmeye	0	2	3	0	40	60
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	0	5	0	0	100
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	0	0	5	0	0	100
Bilimselliğe önem verme	0	0	5	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	0	5	0	0	100
Açık-Kapı Politikasını benimseme	0	2	3	0	40	60
Yakınma mekanizmasını kurma	0	3	3	0	50	50
Eleştiriye açık olma	0	0	5	0	0	100

EK-14. Öğretmen Görüşleri (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	5	0	0	100
Motive etme	0	0	5	0	0	100
Etkileme (tesir gücü)	0	1	4	0	20	80
İnisiyatif alma	0	0	5	0	0	100
Kararlılık	0	0	5	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	1	4	0	20	80
Kontrol	0	0	5	0	0	100
Girişkenlik	0	0	5	0	0	100
Güvenilir olma	0	0	5	0	0	100
Özgüven	0	0	5	0	0	100
Öz kontrol	0	0	5	0	0	100
Zamanı iyi yönetme	0	0	5	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	2	3	0	40	60
Personelin gelişimine yardımcı olma	0	0	5	0	0	100
Müşteri odaklı olma	0	5	0	0	100	0
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	0	0	5	0	0	100
Kalite odaklılık	0	2	3	0	40	60
İnsan odaklılık	0	0	5	0	0	100
Takım çalışması	0	0	5	0	0	100
Esneklik	0	1	4	0	20	80
Uyum sağlama yeteneği	0	0	5	0	0	100
İşbirliğine açıklık	0	1	4	0	20	80
Bilgi paylaşımı	0	0	5	0	0	100
Teknik uzmanlık	0	3	2	0	60	40
Tedbirli olma	0	0	5	0	0	100
Organize etme	0	0	5	0	0	100
Planlama	0	0	5	0	0	100
Başarı azmi	0	1	4	0	20	80
Amaç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Sonuç odaklı olma	0	1	4	0	20	80
Risk alma	0	2	3	0	40	60
Çalışma azmi	0	0	5	0	0	100
Yeniliğe açıklık	0	0	5	0	0	100
Yaratıcılık	0	0	5	0	0	100
Sıcakkanlılık	0	1	4	0	20	80
Sosyallik	0	1	4	0	20	80
Hareketlilik	0	3	2	0	60	40
Heyecan arama	1	3	1	20	60	20
Neşeli olma	0	2	3	0	40	60
Hayal gücü	0	2	3	0	40	60
Deneyime açıklık	0	1	4	0	20	80
Zihinsel merak	0	2	4	0	33	67
Açık görüşlü olma	0	0	5	0	0	100
Açık sözlü olma	0	0	5	0	0	100
Başkalarına güvenme	0	2	3	0	40	60
Yardımseverlik	0	1	4	0	20	80
Alçak gönüllü olma	0	1	4	0	20	80
Göreve bağlılık	0	0	5	0	0	100
Düzenli olma	0	1	4	0	20	80
Yazılı iletişim becerisi	0	2	3	0	40	60
Sözlü iletişim becerisi	0	0	5	0	0	100

Empati kurabilme	0	0	5	0	0	100
Etkin dinleme	0	0	5	0	0	100
Problem çözme	0	1	4	0	20	80
Stratejik düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Kavramsal düşünme yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sorgulama yeteneği	0	0	5	0	0	100
Sürekli öğrenme	0	1	4	0	20	80
Araştırmacı olma	0	1	4	0	20	80
Kurallara uyma	0	0	5	0	0	100
Süreç odaklılık	0	0	5	0	0	100
Detaylara dikkat etme	0	2	3	0	40	60
Örgütün uyumunu sağlama	0	0	5	0	0	100
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	0	5	0	0	100
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	0	0	5	0	0	100
Örgütsel değişimi yönetme	0	0	5	0	0	100
Demokratik yönetim ortamı sağlama	0	0	5	0	0	100
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	0	5	0	0	100
Örgüt önceliğini gütmeye	1	1	3	20	20	60
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	0	5	0	0	100
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	0	0	5	0	0	100
Bilimselliğe önem verme	0	0	5	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	0	5	0	0	100
Açık-Kapı Politikasını benimseme	1	1	4	17	17	67
Yakınma mekanizmasını kurma	1	3	1	20	60	20
Eleştiriye açık olma	0	0	5	0	0	100

EK-15. Görüşlerin Ortalaması (Frekans, Yüzde)

	Uygun Değil (f)	Kısmen Uygun (f)	Uygun (f)	Uygun Değil (%)	Kısmen Uygun (%)	Uygun (%)
Liderlik	0	0	35	0	0	100
Motive etme	0	1	34	0	2,9	97
Etkileme (tesir gücü)	1	2	32	2,9	5,7	91
İnisiyatif alma	0	3	32	0	8,6	91
Kararlılık	0	0	35	0	0	100
Vizyon sahibi olma	0	1	34	0	2,9	97
Kontrol	0	7	29	0	19	81
Girişkenlik	1	1	33	2,9	2,9	94
Güvenilir olma	0	0	35	0	0	100
Özgüven	0	0	35	0	0	100
Öz kontrol	0	1	34	0	2,9	97
Zamanı iyi yönetme	0	0	35	0	0	100
Etkin delegasyon (yetki devri)	0	9	26	0	26	74
Personelin gelişimine yardımcı olma	1	2	32	2,9	5,7	91
Müşteri odaklı olma	7	16	12	20	46	34
Kişiler arası ilişki kurma becerisi	3	1	31	8,6	2,9	89
Kalite odaklılık	2	3	30	5,7	8,6	86
İnsan odaklılık	0	1	34	0	2,9	97
Takım çalışması	0	1	34	0	2,9	97
Esneklik	1	10	24	2,9	29	69
Uyum sağlama yeteneği	1	6	28	2,9	17	80
İşbirliğine açıklık	0	2	33	0	5,7	94
Bilgi paylaşımı	1	0	34	2,9	0	97
Teknik uzmanlık	4	15	16	11	43	46
Tedbirli olma	1	2	32	2,9	5,7	91
Organize etme	0	0	35	0	0	100
Planlama	0	0	35	0	0	100
Başarı azmi	1	4	30	2,9	11	86
Amaç odaklı olma	2	3	30	5,7	8,6	86
Sonuç odaklı olma	3	5	27	8,6	14	77
Risk alma	0	10	26	0	28	72
Çalışma azmi	0	2	33	0	5,7	94
Yeniliğe açıklık	0	2	33	0	5,7	94
Yaratıcılık	0	2	32	0	5,9	94
Sıcakkanlılık	3	3	29	8,6	8,6	83
Sosyallik	0	3	32	0	8,6	91
Hareketlilik	5	9	21	14	26	60
Heyecan arama	13	11	11	37	31	31
Neşeli olma	2	11	22	5,7	31	63
Hayal gücü	3	11	21	8,6	31	60
Deneyime açıklık	0	4	31	0	11	89
Zihinsel merak	1	9	27	2,7	24	73
Açık görüşlü olma	0	3	32	0	8,6	91
Açık sözlü olma	2	4	29	5,7	11	83
Başkalarına güvenme	1	12	23	2,8	33	64
Yardımseverlik	1	4	31	2,8	11	86
Alçak gönüllü olma	1	5	29	2,9	14	83
Göreve bağlılık	0	2	33	0	5,7	94
Düzenli olma	1	3	31	2,9	8,6	89
Yazılı iletişim becerisi	2	7	26	5,7	20	74
Sözlü iletişim becerisi	1	0	34	2,9	0	97

Empati kurabilme	1	2	32	2,9	5,7	91
Etkin dinleme	0	2	33	0	5,7	94
Problem çözme	0	1	34	0	2,9	97
Stratejik düşünme yeteneği	1	1	33	2,9	2,9	94
Kavramsal düşünme yeteneği	1	1	33	2,9	2,9	94
Sorgulama yeteneği	1	1	33	2,9	2,9	94
Sürekli öğrenme	0	2	33	0	5,7	94
Araştırmacı olma	0	4	31	0	11	89
Kurallara uyma	0	5	30	0	14	86
Süreç odaklılık	1	1	33	2,9	2,9	94
Detaylara dikkat etme	3	7	25	8,6	20	71
Örgütün uyumunu sağlama	1	2	32	2,9	5,7	91
Örgütü ortak hedeflerde toplama	0	1	34	0	2,9	97
Örgüt kültürünün paylaşılmasını sağlama	1	2	32	2,9	5,7	91
Örgütsel değişimi yönetme	0	4	31	0	11	89
Demokratik yönetim ortamı sağlama	1	3	31	2,9	8,6	89
Yansız davranma (Tarafsızlık)	0	1	34	0	2,9	97
Örgüt önceliğini gütmeye	1	8	26	2,9	23	74
Kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat etme	0	4	31	0	11	89
Örgüt içi ve dışı bilgilendirmelere önem verme (Şeffaf olma)	1	2	32	2,9	5,7	91
Bilimselliğe önem verme	0	0	35	0	0	100
Örgütsel çatışmayı yönetme	0	2	33	0	5,7	94
Açık-Kapı Politikasını benimseme	2	9	25	5,6	25	69
Yakınma mekanizmasını kurma	13	10	14	35	27	38
Eleştiriye açık olma	0	2	33	0	5,7	94

EK-16. Yönetmelik Yetkinlik Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

[illegible]

	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y18	r	,699**	,750**	,701**	,692**	,692**	,730**	,680**	,736**	,732**	,649**	,640**	,834**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y20	r	,721**	,762**	,722**	,717**	,691**	,708**	,712**	,760**	,722**	,666**	,632**	,802**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y23	r	,761**	,758**	,755**	,705**	,721**	,786**	,727**	,748**	,744**	,716**	,662**	,806**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y24	r	,722**	,680**	,707**	,651**	,726**	,758**	,724**	,719**	,748**	,756**	,657**	,772**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y25	r	,721**	,711**	,731**	,676**	,712**	,751**	,732**	,728**	,715**	,678**	,630**	,734**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y26	r	,702**	,693**	,718**	,652**	,685**	,744**	,670**	,712**	,706**	,684**	,649**	,719**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y27	r	,688**	,694**	,699**	,737**	,649**	,707**	,678**	,688**	,656**	,611**	,570**	,737**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y28	r	,675**	,669**	,687**	,629**	,645**	,701**	,704**	,705**	,682**	,670**	,598**	,702**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y29	r	,651**	,695**	,640**	,625**	,584**	,710**	,662**	,679**	,705**	,601**	,565**	,715**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y31	r	,628**	,740**	,664**	,641**	,556**	,665**	,684**	,678**	,678**	,541**	,540**	,707**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y32	r	,698**	,721**	,672**	,678**	,611**	,719**	,761**	,759**	,735**	,614**	,548**	,725**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y34	r	,621**	,702**	,648**	,615**	,555**	,637**	,640**	,665**	,672**	,553**	,537**	,721**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y35	r	,698**	,732**	,679**	,686**	,596**	,703**	,676**	,728**	,737**	,577**	,571**	,756**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y38	r	,645**	,563**	,643**	,563**	,609**	,595**	,582**	,646**	,590**	,565**	,542**	,640**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y40	r	,673**	,709**	,657**	,643**	,607**	,710**	,648**	,690**	,741**	,627**	,577**	,734**

y59	r	,755**	,761**	,747**	,689**	,718**	,754**	,700**	,750**	,752**	,672**	,613**	,767**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y60	r	,744**	,727**	,728**	,686**	,702**	,740**	,701**	,741**	,741**	,672**	,618**	,752**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y61	r	,740**	,748**	,733**	,663**	,669**	,720**	,661**	,738**	,729**	,612**	,588**	,761**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y62	r	,702**	,729**	,718**	,641**	,658**	,701**	,639**	,715**	,682**	,594**	,544**	,708**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y63	r	,712**	,700**	,699**	,674**	,673**	,694**	,692**	,736**	,730**	,628**	,605**	,730**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y64	r	,667**	,687**	,648**	,611**	,662**	,671**	,640**	,683**	,679**	,632**	,600**	,695**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y65	r	,721**	,722**	,723**	,698**	,704**	,757**	,664**	,752**	,749**	,683**	,629**	,767**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y66	r	,686**	,671**	,686**	,649**	,662**	,767**	,672**	,730**	,734**	,671**	,596**	,718**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y67	r	,741**	,706**	,746**	,687**	,703**	,738**	,688**	,742**	,726**	,684**	,620**	,769**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y69	r	,729**	,725**	,723**	,626**	,687**	,699**	,635**	,717**	,705**	,644**	,600**	,751**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y70	r	,754**	,767**	,755**	,688**	,735**	,759**	,674**	,750**	,726**	,680**	,607**	,772**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y71	r	,666**	,637**	,673**	,642**	,660**	,723**	,685**	,690**	,705**	,716**	,621**	,669**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y72	r	,659**	,632**	,644**	,606**	,652**	,679**	,665**	,664**	,674**	,677**	,566**	,670**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y73	r	,691**	,655**	,661**	,641**	,648**	,716**	,712**	,713**	,734**	,672**	,608**	,714**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y74	r	,746**	,703**	,720**	,669**	,728**	,680**	,658**	,724**	,714**	,707**	,596**	,739**
	p	0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335

[illegible]

	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y31	r	,767**	,630**	,697**	,721**	,690**	,619**	,653**	,628**	,637**	,675**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y32	r	,792**	,715**	,699**	,731**	,706**	,676**	,700**	,682**	,668**	,728**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y34	r	,752**	,630**	,680**	,704**	,656**	,598**	,629**	,615**	,619**	,659**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y35	r	,736**	,702**	,733**	,706**	,729**	,676**	,707**	,716**	,703**	,721**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y38	r	,637**	,642**	,594**	,637**	,631**	,608**	,652**	,645**	,637**	,636**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y40	r	,726**	,708**	,710**	,709**	,694**	,674**	,718**	,699**	,651**	,738**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y41	r	,709**	,657**	,665**	,693**	,647**	,622**	,663**	,635**	,601**	,692**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y42	r	,596**	,657**	,604**	,629**	,642**	,666**	,755**	,728**	,598**	,782**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y43	r	,551**	,653**	,587**	,570**	,597**	,690**	,699**	,680**	,568**	,727**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y44	r	,527**	,599**	,573**	,560**	,598**	,622**	,661**	,693**	,594**	,720**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y47	r	,706**	,667**	,672**	,712**	,651**	,642**	,656**	,662**	,659**	,632**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y48	r	,770**	,773**	,738**	,735**	,760**	,741**	,753**	,709**	,745**	,723**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y51	r	,690**	,706**	,653**	,682**	,695**	,690**	,724**	,700**	,666**	,681**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y52	r	,685**	,746**	,692**	,670**	,721**	,717**	,756**	,743**	,734**	,775**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y53	r	,686**	,735**	,697**	,656**	,706**	,716**	,771**	,742**	,714**	,765**

	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y54	r	,480**	,552**	,548**	,470**	,567**	,617**	,636**	,578**	,455**	,659**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y55	r	,621**	,738**	,678**	,632**	,698**	,712**	,746**	,755**	,666**	,772**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y56	r	,446**	,572**	,479**	,463**	,565**	,595**	,646**	,641**	,508**	,665**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y57	r	,733**	,732**	,719**	,750**	,737**	,708**	,740**	,747**	,714**	,700**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y58	r	,715**	,741**	,718**	,716**	,742**	,706**	,739**	,760**	,736**	,713**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y59	r	,751**	,764**	,756**	,741**	,778**	,738**	,761**	,771**	,743**	,716**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y60	r	,743**	,761**	,723**	,738**	,744**	,726**	,724**	,724**	,716**	,699**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y61	r	,774**	,701**	,728**	,743**	,719**	,658**	,685**	,696**	,700**	,663**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y62	r	,719**	,715**	,693**	,673**	,664**	,627**	,711**	,681**	,661**	,680**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y63	r	,713**	,721**	,700**	,705**	,700**	,681**	,730**	,725**	,700**	,695**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y64	r	,685**	,698**	,655**	,659**	,679**	,672**	,696**	,665**	,635**	,690**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y65	r	,729**	,762**	,744**	,731**	,749**	,737**	,763**	,737**	,731**	,744**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y66	r	,649**	,721**	,702**	,651**	,729**	,712**	,777**	,757**	,692**	,770**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y67	r	,722**	,725**	,700**	,695**	,743**	,717**	,753**	,752**	,724**	,704**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335

y69	r	,731**	,732**	,716**	,704**	,738**	,705**	,741**	,706**	,676**	,706**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y70	r	,740**	,760**	,726**	,693**	,743**	,721**	,737**	,736**	,699**	,695**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y71	r	,615**	,693**	,644**	,617**	,700**	,715**	,754**	,750**	,683**	,765**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y72	r	,609**	,684**	,663**	,603**	,708**	,672**	,730**	,737**	,668**	,748**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y73	r	,668**	,693**	,672**	,654**	,711**	,690**	,745**	,757**	,689**	,751**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y74	r	,714**	,740**	,709**	,740**	,759**	,729**	,731**	,735**	,702**	,737**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y75	r	,753**	,767**	,705**	,724**	,756**	,749**	,752**	,777**	,708**	,729**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y78	r	,716**	,700**	,721**	,692**	,703**	,661**	,728**	,725**	,709**	,701**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y79	r	,546**	,574**	,546**	,548**	,599**	,578**	,653**	,671**	,599**	,647**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335

		y29	y31	y32	y34	y35	y38	y40	y41	y42	y43	y44	y47	y48
y29	r	1												
	p													
	N	335												
y31	r	,771**	1											
	p	,000												
	N	335	335											
y32	r	,757**	,841**	1										
	p	,000	,000											
	N	335	335	335										
y34	r	,745**	,843**	,782**	1									
	p	,000	,000	,000										
	N	335	335	335	335									
y35	r	,793**	,745**	,781**	,780**	1								
	p	,000	,000	,000	,000									
	N	335	335	335	335	335								

y38	r	,614**	,595**	,617**	,613**	,624**	1												
	p	,000	,000	,000	,000	,000													
	N	335	335	335	335	335	335												
y40	r	,733**	,745**	,764**	,739**	,771**	,679**	1											
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000												
	N	335	335	335	335	335	335	335											
y41	r	,708**	,747**	,732**	,754**	,714**	,652**	,835**	1										
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000											
	N	335	335	335	335	335	335	335	335										
y42	r	,668**	,602**	,660**	,643**	,672**	,604**	,733**	,722**	1									
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000										
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335									
y43	r	,608**	,529**	,613**	,572**	,603**	,571**	,655**	,623**	,791**	1								
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000									
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335								
y44	r	,642**	,556**	,609**	,562**	,618**	,574**	,646**	,598**	,723**	,739**	1							
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000								
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335							
y47	r	,671**	,678**	,698**	,674**	,705**	,682**	,718**	,729**	,633**	,582**	,553**	1						
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000							
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335						
y48	r	,714**	,699**	,737**	,691**	,778**	,704**	,751**	,737**	,695**	,641**	,616**	,833**	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335					
y51	r	,639**	,617**	,701**	,635**	,699**	,700**	,691**	,642**	,691**	,655**	,639**	,706**	,785**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y52	r	,737**	,661**	,722**	,681**	,744**	,685**	,733**	,681**	,693**	,705**	,694**	,713**	,789**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y53	r	,742**	,681**	,735**	,670**	,748**	,639**	,738**	,665**	,674**	,716**	,678**	,681**	,747**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y54	r	,545**	,496**	,530**	,522**	,511**	,531**	,600**	,581**	,691**	,723**	,626**	,521**	,578**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y55	r	,706**	,638**	,706**	,631**	,704**	,594**	,740**	,687**	,723**	,725**	,707**	,644**	,724**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y56	r	,576**	,455**	,545**	,436**	,553**	,501**	,559**	,532**	,655**	,674**	,660**	,495**	,555**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335				
y57	r	,676**	,663**	,703**	,692**	,723**	,677**	,723**	,683**	,706**	,670**	,651**	,729**	,796**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					

	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y58	r	,683**	,645**	,699**	,664**	,722**	,695**	,729**	,694**	,699**	,655**	,653**	,719**	,779**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y59	r	,691**	,683**	,727**	,708**	,739**	,676**	,747**	,697**	,691**	,674**	,639**	,739**	,798**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y60	r	,674**	,635**	,714**	,676**	,714**	,671**	,737**	,693**	,681**	,639**	,609**	,735**	,803**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y61	r	,709**	,726**	,729**	,722**	,723**	,700**	,754**	,721**	,657**	,617**	,599**	,734**	,791**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y62	r	,657**	,668**	,654**	,656**	,672**	,681**	,738**	,700**	,643**	,583**	,550**	,706**	,769**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y63	r	,652**	,667**	,696**	,656**	,700**	,690**	,736**	,698**	,651**	,622**	,630**	,680**	,750**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y64	r	,638**	,609**	,629**	,628**	,677**	,666**	,705**	,697**	,683**	,652**	,600**	,623**	,720**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y65	r	,708**	,690**	,716**	,677**	,732**	,766**	,794**	,750**	,703**	,670**	,645**	,751**	,819**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y66	r	,763**	,665**	,736**	,649**	,750**	,647**	,752**	,699**	,718**	,673**	,694**	,644**	,743**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y67	r	,679**	,621**	,705**	,634**	,683**	,698**	,708**	,668**	,680**	,644**	,627**	,679**	,784**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y69	r	,662**	,649**	,652**	,667**	,703**	,744**	,754**	,731**	,705**	,629**	,597**	,725**	,802**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y70	r	,675**	,662**	,690**	,664**	,727**	,689**	,747**	,730**	,702**	,654**	,606**	,730**	,817**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y71	r	,736**	,614**	,689**	,636**	,690**	,636**	,711**	,666**	,719**	,725**	,713**	,635**	,738**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y72	r	,691**	,608**	,684**	,621**	,706**	,603**	,704**	,663**	,741**	,725**	,694**	,595**	,703**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y73	r	,735**	,652**	,741**	,673**	,734**	,647**	,715**	,674**	,722**	,721**	,700**	,625**	,733**

	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y74	r	,681**	,637**	,691**	,658**	,710**	,731**	,722**	,701**	,730**	,698**	,661**	,739**	,784**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y75	r	,711**	,678**	,746**	,699**	,733**	,709**	,728**	,703**	,707**	,692**	,640**	,740**	,815**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y78	r	,758**	,751**	,748**	,754**	,767**	,607**	,730**	,732**	,668**	,619**	,641**	,718**	,752**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y79	r	,699**	,572**	,607**	,570**	,630**	,565**	,639**	,585**	,598**	,577**	,632**	,569**	,601**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335

Correlations

	y51	y52	y53	y54	y55	y56	y57	y58	y59	y60	y61	y62	y63
y51	r 1												
	p												
	N 335												
y52	r ,803**	1											
	p ,000												
	N 335	335											
y53	r ,775**	,872**	1										
	p ,000	,000											
	N 335	335	335										
y54	r ,588**	,654**	,622**	1									
	p ,000	,000	,000										
	N 335	335	335	335									
y55	r ,728**	,786**	,816**	,693**	1								
	p ,000	,000	,000	,000									
	N 335	335	335	335	335								
y56	r ,629**	,635**	,659**	,660**	,764**	1							
	p ,000	,000	,000	,000	,000								
	N 335	335	335	335	335	335							
y57	r ,778**	,767**	,745**	,582**	,750**	,641**	1						
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000							
	N 335	335	335	335	335	335	335						
y58	r ,752**	,774**	,740**	,591**	,738**	,634**	,893**	1					
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	N 335	335	335	335	335	335	335	335					
y59	r ,769**	,777**	,780**	,582**	,766**	,602**	,891**	,913**	1				
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N 335	335	335	335	335	335	335	335	335				

y60	r	,761**	,762**	,762**	,562**	,785**	,609**	,880**	,893**	,905**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335			
y61	r	,751**	,728**	,709**	,533**	,692**	,536**	,787**	,804**	,819**	,810**	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335		
y62	r	,708**	,719**	,693**	,540**	,665**	,523**	,741**	,745**	,758**	,760**	,842**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	
y63	r	,728**	,721**	,711**	,545**	,711**	,557**	,801**	,791**	,819**	,808**	,808**	,777**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y64	r	,716**	,680**	,683**	,600**	,653**	,565**	,727**	,709**	,723**	,742**	,715**	,732**	,704**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y65	r	,773**	,786**	,759**	,618**	,745**	,585**	,786**	,795**	,807**	,795**	,815**	,793**	,790**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y66	r	,714**	,783**	,796**	,645**	,784**	,676**	,727**	,746**	,770**	,743**	,711**	,697**	,704**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y67	r	,748**	,761**	,721**	,569**	,715**	,577**	,796**	,804**	,826**	,828**	,765**	,719**	,798**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y69	r	,739**	,737**	,688**	,610**	,679**	,545**	,779**	,770**	,785**	,785**	,808**	,862**	,780**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y70	r	,768**	,731**	,724**	,568**	,721**	,549**	,819**	,806**	,826**	,831**	,807**	,838**	,773**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y71	r	,704**	,758**	,772**	,647**	,773**	,676**	,732**	,739**	,751**	,738**	,669**	,648**	,695**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y72	r	,679**	,728**	,762**	,672**	,756**	,659**	,698**	,688**	,705**	,683**	,678**	,644**	,694**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y73	r	,702**	,742**	,758**	,656**	,747**	,657**	,721**	,748**	,735**	,729**	,724**	,650**	,733**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y74	r	,772**	,749**	,722**	,650**	,743**	,595**	,810**	,798**	,811**	,797**	,781**	,722**	,772**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335
y75	r	,805**	,799**	,795**	,609**	,744**	,635**	,830**	,810**	,842**	,828**	,791**	,757**	,771**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

[illegible]

Correlations

y78	r	,649**	,755**	,749**	,689**	,735**	,744**	,761**	,743**	,769**	,706**	,747**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	
y79	r	,554**	,612**	,665**	,629**	,577**	,576**	,703**	,685**	,717**	,641**	,663**	,705**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335	335

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ÖZGEÇMİŞ

1980 Bolu Merkez doğumluyum. İlkokulu Karaköy İlkokulu'nda (1986-1991), ortaokulu Paşaköy İlköğretim Okulu'nda (1991-1994), Liseyi Bolu Merkez İzzet Baysal Anadolu Teknik Lisesi Bilgisayar Bölümü'nde (1994-1999) ve üniversiteyi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nde (1999-2003) okudum. Öğretmenlik görevine; 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Eylül ayında Bolu Mudurnu Cumhuriyet Okulu'nda (2003-2006) başladım. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim Proje İl Çalışma Ekibi Üyesi olarak görev aldım (2005-2007). Zorunlu hizmet görevini yapmak için Bolu Göynük Ali Ericek İlköğretim Okulu'na (2006-2010) tayin yoluyla geçiş yaptım. Zorunlu hizmet görevi bitiminde Bolu Sakarya Ortaokulu'nda (2010-2015) görev aldım ve hala görevime devam etmekteyim.

İletişim Adresleri

E-posta: ademfirat@gmail.com

Telefon: 0505 897 06 39