

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

LİSELERDE OKUL İKLİMİ İLE OKUL
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE OKUL
HESAP VEREBİLİRLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Servet BALIKCI

Danışman: Doç.Dr. Muhammed ZİNCİRLİ

Elazığ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

Tez Başlığı: Liselerde Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul Hesap Verebilirliğinin Aracılık Rolü

KABUL VE ONAY

Tez Yazarı: Servet BALIKCI

İlk Teslim Tarihi: Tezin Enstitüye ilk teslim edildiği tarih

Savunma Tarihi: 02.02.2023

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Necmi GÖKYER

Üye: Doç. Dr. Ahmet AKBABA

Üye: Doç.Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye: Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 23 tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Okul Hesap Verebilirliği ile Okul Etkililiği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

02/02/2023

Servet BALIKCI

ÖN SÖZ

İnsanlık tarihi ile eş zamanlı olarak başlayan eğitim ve öğretim uğraşı sürekli değişim göstererek ve her geçen dönem önemini arttırarak devam etmektedir. Söz konusu insan ve onun eğitimi olduğunda gerek nitelik gerekse nicelik bakımından en iyiyi ve en doğruyu aramak kaçınılmaz olmaktadır. En etkili ve en doğru eğitim yaklaşımını belirleyebilmek arayışı hiç durmamıştır ve hiç durmayacağını söylemek çok bilgece bir öngörü değildir.

Eğitimin çıktıları ve bu çıktıların tüm insanlık ile doğrudan ilişkisi düşünüldüğünde bu faaliyetin varlığının, devamlılığının, amacının ve sonuçlarının sorgulanması eğitim araştırmalarının temel konularını teşkil etmektedir. Ürünü insan olan eğitimin hesap verebilir olması da içerisinde bulunduğumuz yüzyılın önemli uğraşlarından biri olacaktır. Devletlerin eğitime ayırdıkları yüksek bütçeler, ailelerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları harcamalar ve emekleri, iş dünyasının beklentileri ve ortak insanlık kültürü hesap verebilir bir eğitim ve öğretim faaliyetini zorunlu hale getirmektedir. Bu çalışma ile eğitim bağlamında hesap verebilirlik kavramı ve yöntemleri ile okul etkililiği ve okulun iklimi arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalıştık. Bir okulun nasıl hesap verebilir olabileceği ve hesap verebilir bir okulun etkililiği ve iklimi arasındaki ilişkileri incelemeye çalıştığımız araştırmamıza destek olan tüm eğitim kurumlarına ve çalışanlarına teşekkür ederiz.

Gerek eğitimim süresince gerekse çalışmalarımda gösterdiği emek, ilgi ve önerileri ile bu zorlu yolculukta desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ 'ye teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim süresince akademik ve kişisel gelişimimde katkı sağlayan tüm Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü akademisyenlerine en içten saygı ve şükranlarımı sunarım.

Elazığ, 2023

Servet BALIKCI

ÖZ

Liselerde Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul Hesap Verebilirliğinin Aracılık Rolü **Servet BALIKCI**

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
2023, Sayfa: XIV+120

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği ve okul iklimi arasında var olduğu öngörülen ilişkileri ve bu değişkenlerin birbirlerini yordama düzeylerini ve okul hesap verebilirliğinin okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide varsa aracılık rolünü belirlemek amacı ile yapılan araştırmada çalışma grubu Elazığ il merkezinde hizmet veren liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Elazığ il merkezinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri kapsamında maksimum çeşitlilik örnekleme ile özel fen, anadolu ve meslek liseleri ile devlet mesleki ve teknik, anadolu, fen ve anadolu imam hatip liselerinde çalışan 569 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma, nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Güncel literatürün eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımları, geçmişten günümüze gerçekleştirilen reform hareketleri ile ilişkisi, politikalar, standartlar, ölçme-değerlendirme, maliyet, veri, yönetim, liderlik gibi hesap verebilirlik yöntemlerine doğrudan etki eden unsurlar dikkate alınarak okul hesap verebilirliği ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği” ile okul iklimi ve okul etkililiği ölçeklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada geliştirilen “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin” yapı geçerliliğinin ispatlanması amacı ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın üç değişkeni üzerinde toplanan verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiş ve ardından geçerlik ve güvenirlik testleri, korelasyon ve regresyon, t-testleri, ANOVA, sıralı regresyon ve aracılık modeli uygulanıp detaylı analiz edilmiştir. Uygulanan t-testi ve Anova analizleri neticesinde verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür.

Toplanan verilerin uygun programlar ile yapılan analizleri neticesinde elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ilgili görüşlerinde cinsiyet, yaş, okul türü, kıdem ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı farklılıkların var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirlik düzeyinin yüksek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Hesap verebilirlik algı düzeyi arttıkça okulların etkililik düzeyleri de doğru orantılı olarak artmakta; okulların ikliminin de pozitif yönde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte okul hesap verebilirliğinin okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide tam aracılık rolü tespit edilmiştir. Araştırmada önerilen okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstlenerek her ikisini de etkilediğine ilişkin teorik model doğrulanmıştır. Okul iklimi okul etkililiğini etkilerken, okul hesap verebilirliği tam aracılık ile hem okul iklimini hem de okul etkililiğini dolaylı olarak etkimektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Hesap Verebilirlik, Etkililik, İklım



ABSTRACT

The Mediating Role of School Accountability in the Relationship Between School Effectiveness and School Climate

Servet BALIKCI

Ph.D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Education Management

2023, P: XIV+120

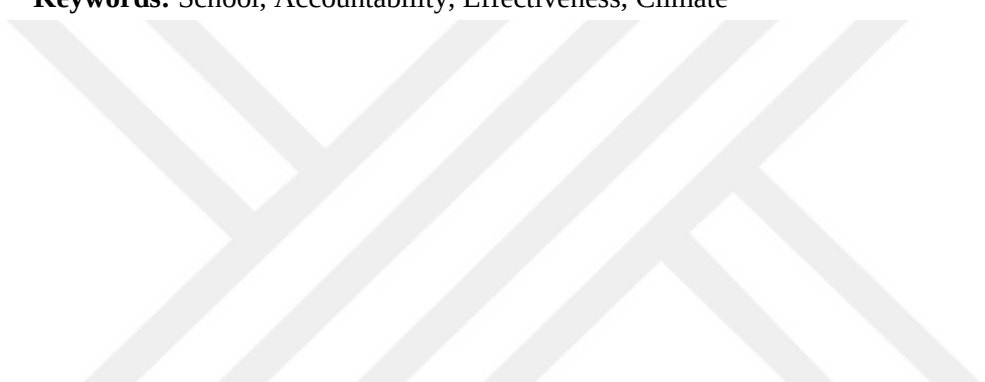
The study's sample was carried out to determine the predicted relationships between school accountability, school effectiveness, and school climate according to teachers' views and identifying the mediating role of school accountability in the relation school effectiveness and school climate. The prediction level of these variables to each other consists of 569 teachers working in secondary schools serving in the city center of Elazig. To increase the representation level of the universe, teachers from different types of private and public schools from various education regions were selected.

In our study, we used the qualitative research method. The school accountability scale was developed by researching accountability approaches in education in the current literature. We also considered its relationship with the reform movements in the literature and the factors that directly affect the accountability method as policy, standards, measurement-evaluation, cost, data, management, and leadership. School Climate and School Effectiveness scales are other data collection tools used in the research. The tools were used to analyze the relationships between school accountability levels, effectiveness, and climate conforming to teachers' opinions.

The data we attained was analyzed using statistical programs. Explanatory and confirmatory factor analyzes were conducted for the "School Accountability Scale" by the data obtained with the sample application. Afterward, data collected for three variables were analyzed in detail by applying t-test, ANOVA, Bonferroni, correlation, multiple regression, and structural equation modeling.

By findings obtained from the analysis, we resolved that there were significant differences according to the variables of gender, age, seniority, marital status, and school type. In the results of the correlation and regression analysis, the effectiveness of schools with a high level of school accountability also increases in direct proportion; it was initiated that the climate of the schools was also positively affected. Additionally, a full mediation role of school accountability in the relationship between school effectiveness and school climate has been identified. The theoretical model suggested in the study that school accountability plays a mediating role in the relationship between school climate and school effectiveness, and affects both confirmed. While school climate affects school effectiveness, school accountability indirectly affects both school climate and school effectiveness through the full mediation effect.

Keywords: School, Accountability, Effectiveness, Climate



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2. Araştırmanın Hipotezi.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik	14
2.2. Okul Hesap Verebilirliği.....	21
2.3. Okul Etkililiği	24
2.4. Okul İklimi.....	26
2.5. Konuyla İlgili Çalışmalar.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Geliştirilmesi	45
3.3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi	47
3.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	49

3.4. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği.....	50
3.5. Okul İklimi Ölçeği	51
3.6. Araştırma Süreci	53
3.7. Verilerin Analizi	53
3.8. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	57
IV. BULGULAR	57
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	57
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	58
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	62
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	65
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	71
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular	72
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	74
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	79
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	79
5.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	80
5.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	82
5.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	84
5.6. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	86
5.7. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	87
5.8. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	88
5.9. Öneriler	90
5.9.1. Uygulayıcılara Öneriler	90
5.9.2. Araştırmacılara Öneriler	91
KAYNAKLAR	92
EKLER	110
İZİN BELGELERİ	116
ÖZ GEÇMİŞ	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 2	Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul Edilebilir Sınırları.....	46
Tablo 3	Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkileri.....	54
Tablo 4	Verilerin Normallik Testine İlişkin Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 5	Ölçeklerin Güvenirlik Değerlerine İlişkin Bulgular	56
Tablo 6	Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği, Okul İklimi ve Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamalar	57
Tablo 7	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 8	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları	59
Tablo 9	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	59
Tablo 10	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	60
Tablo 11	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	61
Tablo 12	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	62
Tablo 13	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 14	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları	63
Tablo 15	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 16	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 17	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 18	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	65

Tablo 19	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 20	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları	66
Tablo 21	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	67
Tablo 22	Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	68
Tablo 23	Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları.....	69
Tablo 24	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 25	Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik, Okul İklimi ve Okul Etkililiği Ölçeklerine Ait Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşlerine İlişkin Korelasyon Matrisi	71
Tablo 26	Okul İklimi, Okul Hesap Verebilirliği ve Okul Etkililiğine İlişkin Hiyerarşik (Sıralı) Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 27	Aracılık Modeli Uyum İyiliği (FIT) Ölçütleri	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Araştırmanın Modeli	41
Şekil 2	Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	49
Şekil 3	Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	51
Şekil 4	Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	52
Şekil 5	Okul Hesap Verebilirliği ile Okul Etkililiği ve Okul İklimi Arasındaki Tüm Yolların Tanımlanması	75
Şekil 6	Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Aracılık Modeli	76



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
ÂİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
NCLB	: No Child Left Behind
OEÖ	: Okul Etkiliği Ölçeği
OİÖ	: Okul İklimi Ölçeği
OHVÖ	: Okul Hesap Verebilirlik Ölçeği
Ö. A. ve F. L.	: Özel Anadolu ve Fen Liseleri
PISA	: Programme for International Student Assessment
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

EKLER LİSTESİ

Ek 1.	Anket Bilgi Formu	110
Ek 2.	Kişisel Bilgiler Formu.....	111
Ek 3.	Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği	112
Ek 4.	Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ) (Se Index)	113
Ek 5.	Okul İklimi Ölçeği	114
Ek 6.	Online Form Ekran Görüntüsü.....	115
Ek 7.	Etik Kurul Kararı	116
Ek 8.	Araştırma İzin Belgesi	117
Ek 9.	Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni İçin Wayne K. Hoy İle Yazışmalar	118
Ek 10 .	Orijinallik Raporu.....	119

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Eğitim alanında hesap verebilirlik kavramından söz edilmeye başlanması okullarda etkililik ve reform tartışmalarının sonucu ve ürünü şeklinde eğitim yönetimi alanında kendine yer bulmuştur. Tüm dünyada kamusal ve sosyal alanlarda gerçekleşen hızlı değişimler verimlilik, şeffaflık ve hesap verebilirlik beklentilerinin artmasına sebep olmuştur. Sonuç olarak eğitim alanında da etkililik ve hesap verebilirlik beklentileri artmıştır. Okullar ve eğitimciler daha etkili olduklarını göstermek ve belirli ölçütler vasıtası ile bunu ispatlamak zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin öğrenmeleri, kişisel gelişimleri ve akademik başarılarına olan etkileri dikkate alındığında okul iklimi ile okul etkililiği değişkenlerinin ilişkisi ve okul etkililiği araştırmalarının bir ürünü veya sonucu şeklinde nitelendirilen okul hesap verebilirliğinin bu iki değişken ile yakın ilişkisini yadsınamaz. Dolayısıyla bazı boyutları ile birbiri ile doğrudan ilişkili bu değişkenler arasındaki ilişkiler özgün ve farklı bir bakış açısı oluşturabilecektir.

Eğitimsel hesap verebilirlik, okulların nitelik ve nicelik bakımından kamu ve toplum tarafından onaylanmasını ve kabul edilmesini kapsayan bir sistemdir. Aynı zamanda kamunun kendilerine sağladığı kaynakları nasıl harcadıklarını açıklamalarını da kapsar. Eğitim hizmetinin çıktıları ve bu çıktıların göstergeleri düşünüldüğünde hesap verebilirlik sınav sonuçları, başarı standartları ve okul finansmanı üzerine odaklanmaktadır. Belirlenen standartlara ve sınav sonuçlarına dayalı bir performans değerlendirmesi ile tüm öğrencilerinin etkin katılımını sağlama, toplumun değer ve beklentilerine cevap verebilme, iş dünyasının iş gücü ihtiyaçlarını karşılayabilme, okul güvenliğini arttırma ve okul terk oranlarını azaltma gibi göstergeler de eğitimde hesap verebilirliğin önemli ölçütleri olarak kabul görmektedir.

Bir okulun kalitesi ve karakteri olarak tanımlanabilecek okul ikliminin kaçınılmaz olarak akademik, sosyal ve fiziksel bazı boyutları vardır. Güvenlik, insani ilişkiler, fiziksel çevre, öğretme ve öğrenme olarak özetleyebileceğimiz bu boyutlar olumlu okul ikliminde odaklanılan temel özelliklerdir. Okul iklimi hakkında yapılan araştırmalar, olumlu, sağlıklı veya destekleyici bir iklimin öğrencilerin duygusal, kişisel ve akademik gelişimleri üzerinde belirgin etkileri vardır. Bir okulda idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler kendilerini güvende, değerli, hissediyorlarsa; kendilerine değer veriliyor, saygı duyuluyorsa ve önemli olduklarını hissediyorlar ise öğrenme ve başarı artar. Akademik

başarı ve öğrenmenin yanında olumlu bir okul iklimi öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve özgüvenlerini artırır (Hoge ve diğerleri, 1990), özeleştirme yapabilme becerilerini geliştirir (Kuperminic ve diğerleri, 2001), öğrencilerin psikolojik sorunlarını ve madde bağımlılığını (Kasen ve diğerleri, 1990; LaRusso ve diğerleri, 2008; Ruus ve diğerleri, 2007), ortaokul ve liselerde öğrenci devamsızlığını azaltır (Purkey ve Smith, 1983; DeJung ve Duckworth, 1986; Rumberger, 1987; Gottfredson ve Gottfredson, 1989) ve liselerde öğrencilerin okuldan uzaklaştırma vakalarını azaltır (Wu ve diğerleri, 1982; Lee ve diğerleri, 2011).

Okul etkililiği, eğitim yönetimi alanının daima yoğun ilgi gören başat konularından biridir. Herhangi bir okul, sadece okul etkililiği ve okul geliştirme literatürü doğrultusunda belirlenen ölçütler ve kıyaslamalar ile diğer okullar ile karşılaştırılabilir. Etkili okulun belirli özelliklerini Rutter ve diğerleri (1979) okul kültürü, etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin yüksek beklentileri ve olumlu rol model olmaları, olumlu dönüt ve iyileştirme, öğrenciler ve çalışanlar için kaliteli çalışma koşulları, öğrencilere sorumluluklar yükleme ve görev paylaşımı olarak sıralamışlardır. Etkili okulların özellikleri Smith ve Tomlinson (1990), Mortimore ve diğerleri (1988), Mortimore (1991), Alexander ve diğerleri (1992), Sammons 1994, Reynolds (1995), Weindling (1989), tarafından sıralanmıştır. Liderlik, iklim, katılım, ortak hedefler, insani ilişkiler ve bazı fiziksel özellikler araştırmacılar tarafından tekrarlanmıştır.

Etkili okulun bileşenleri veya özellikleri üzerine yapılan bu sıralamalara yer vermek yerine bu özelliklerin hangi başlıklar altında toplandığına bakmak daha etkili bir yaklaşımdır. Yapılan analiz neticesinde etkili okul özelliklerinin öğretmenler ve öğrenme, öğretim programları, yönetim, öğrenciler, okul toplumu ve personel gelişimi ile ilgili belirli özelliklerden bahsedildiği görülmektedir. Etkili okul çalışmaları günümüzde bir başka boyut kazanarak okulların öğrenciler üzerindeki etkisini kabul ederken, sosyo-ekonomik durum, ebeveynler ve aile ilişkileri gibi dış faktörlerin okulun etkililiği üzerindeki anlamlı bir etkiye sahip olduğuna hatta okul içi unsurlardan daha belirleyici olduğuna vurgu yapılmaktadır (Townsend, 2007; Strand, 2010; Hopkins ve Reynolds, 2001). Okullardan beklenen daha yüksek performans standartları, kapasitelerinin artırılması ve özellikle öğrenci başarısını için eğitimsel hesap verebilirlikten söz edilmeye başlanması bir bakıma okulların etkililiğini arttırmanın bir sonucu olarak eğitim literatürüne 1990'lı yılların başında eklenmiştir (Hoy ve Miskel, 2012).Yukarıda

bazılarına değindiğimiz teorik ve deneysel çalışmalarla okul iklimi ve okul etkililiğinin aralarındaki ilişki ve bu ilişkide okul hesap verebilirliğinin rolü, eğitim yönetimi literatüründe kendine yer bulmaktadır. Bu ilişkiler doğrultusunda araştırmanın bir diğer konusu eğitimsel hesap verebilirlik ve okul hesap verebilirliğidir.

Hesap verebilirlik bir tür kontroldür. Bu kontrol mekanizması aracılığı ile kişilerin ve kurumların sorumluluğunun geliştirilmesi hedeflenir. Hesap verebilirlik, kişi, grup, kurum veya kuruluşun yerine getirdikleri görevler ile ilişkili iş ve eylemlerden ötürü, kendileri dışında bir otoriteye cevap vermesi veya belirli noktalarda açıklama yapması anlamını taşır (Anderson, 2005; Barton, 2006; Dubnick, 2014; Hughes, 2003). Eğitimsel hesap verebilirlik mekanizması içerisinde çocukların eğitim ve öğretimleri ile sorumlu olan yöneticiler, öğretmenler ve okullar hesap vermek durumundadır ve en yaygın biçimi ile akademik başarı hesap verilirken kullanılan göstergelerdir (Heim, 1996; Leithwood, Edge ve Jantzi, 1999). Öğrencilerin test sonuçları doğrultusunda bir performans sıralaması yapmak, okul yöneticilerini, öğretmenleri ve okulları öğrencilerin performanslarından sorumlu tutarak uygulanan hesap verebilirlik sistemi, iyi performans sergileyen okulların teşvik edilmesi ve kötü sonuç gösterenlerin tespit edilerek iyileştirilmesini hedeflemektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu yaklaşım yoğun eleştirilere neden olsa da öğretmenleri ve okulları sonuçlardan sorumlu tutarak cezalandırmaktan ziyade iyileştirme ve geliştirme amacıyla kullanılabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Gerek öğretmenlerin gerekse okulların öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görebilmeleri, eksikliklerini gidermeleri ve tedbirler almaları açısından önemli yararlar sağlayabilir.

Okulların, öğretmenlerin hatta eğitim sistemlerinin performansları giderek etkili öğrenci ve öğrenme çıktıları temel alınarak değerlendirilmektedir (Smith, 1988). Yıllar içerisinde artış göstererek, ülkeler öğrencilerin performanslarını iyileştirme çabalarının bir parçası olarak okul sistemlerini değerlendirmek amacıyla bir takım araç ve teknik geliştirmektedir (Elmore, 2003.a). Belirli bir dönem sonunda öğrencilerin gerekli eğitim standartlarını karşılayıp karşılamadıklarını anlamak; öğretmenlerin ve okulların öğrencilerinin performansları doğrultusunda ödüllendirilmeleri veya cezalandırılmalarını sağlamak; okulların ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirme amaçları doğrultusunda hesap verebilirlik kullanımı yaygınlaşmaktadır (Acquah, 2013).

Öğretmenlerin ve okulların, okul ile bir biçimde ilişkisi olan tüm unsurlara, kısaca okulun paydaşlarına karşı hesap verebilir olmaları oldukça önemlidir. Kamu tarafından kendilerine sağlanan özellikle maddi kaynakları kullanan okullar, ulusların en değerli kaynağı olan çocuk ve gençlerinin eğitim hak ve fırsatları ile öğrenmeleri konularında hesap verebilir olmaları beklenir (Ladd, 2012). Bununla birlikte okulların hesap verebilirlik düzeylerinin artması öğrenci öğrenmesinin artması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve örgütsel kapasitenin artması gibi olumlu sonuçlar doğuracaktır (Bruns, Filmer ve Patrinos, 2011). Aslında hesap verebilirlik eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmalar ne yazık ki Türkiye’de hesap verebilirlik süreç ve uygulamaların beklenen düzeyde gerçekleşmediğini vurgulamaktadır (Bülbül, 2011; Erdağ, 2013; Özen, 2011; Kantos, 2010). Elbette okulların varoluş amaçları doğrultusunda en önemli hedeflerinden biri ürün olarak tanımlanabilen öğrencilerin akademik başarılarıdır. Ancak, eğitimsel hesap verebilirlik, okullar için sadece akademik başarı ile ilgili sonuçları sunmak demek değildir. (Cobb, 2002). Aksine, birden fazla boyutu olan, kapsamlı ve derin bir olgudur. Başta okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin ne için, hangi göstergeler aracılığıyla, kime ve nasıl hesap vermeleri gerektiğinin netleştirilmesi ve bu kapsamdaki kavramların açık ve anlaşılabilir biçimde açıklanarak ortaya konulması gerekmektedir (Heim, 1995).

Türkiye’de özellikle özel okul sayısının fazla olduğu illerde piyasa odaklı bir hesap verebilirlik siteminin var olduğu söylenebilir. Müşteri odaklı bir yaklaşım ile özel okulların birbirleri ile rekabet ederken kullandıkları bir mekanizma olan piyasa odaklı hesap verebilirliğin öğrenci öğrenmesine ne derece katkı sağladığı tartışılabilir. Devlet okullarında ise okullar daha çok yöneticilerin anlayışlarına göre hesap verebilirliğin sorumluluk, şeffaflık, cevap verebilirlik ve kontrol edilebilirlik gibi boyutlarının bazılarını sergiledikleri söylenebilir. Ancak yasal bir zorunluluk olmadan, hesap verebilirlik devlet okullarında bir kavram olarak tam bir karşılık bulamamaktadır. Siyasal, yasal ya da bürokratik hesap verebilirlik çeşitleri ise doğrudan hükümetlerin yönetim anlayışları doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle siyasi ve idari tercihler hesap verebilirlik ile ilgili politika ve kararları doğrudan etkilemektedir. Toplumun kamusal alandan hesap verebilirlik ve şeffaflık beklentileri de tamamen bilinç düzeyi ile ilişkilidir (Özen, 2011; Kantos, 2010; Himmetoğlu ve diğerleri, 2017; Engin, 2013; Bülbül, 2011).

Hesap verebilirlik anlayışının okulları içinde bulundukları mevcut bürokratik yapının dışına çıkararak, akademik anlamda kalite ve öğrencilerinin yüksek performanslarına odaklanmalarını hedefler (Abelmann ve Elmore, 1999). Hesap verebilirlik anlayışının Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Kanada gibi ilk uygulayıcı ülkeler olmak üzere Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda yaygınlaşmasının nedenlerinden en önemlisi okulların akademik performanslarının net ve açık bir biçimde gösterilmesi ve bunun politikacılar için siyasi bir malzeme haline dönüşmesidir (Power, 2012). Okulların öğrenci başarıları doğrultusunda yerel yönetimlerce takip edebilme güçlerinin yükseltilmesi ve eğitim için yapılan harcamaların artması diğer nedenler olarak gösterilmektedir (Mattei, 2012). Bununla birlikte PIRLS, TIMMS ve PISA gibi uluslararası ölçekte uygulanan sınavlar ve araştırmalarda diğer ülkelerin öğrencileri ile karşılaştırma yapılması ve bu uygulamalar sonucunda yapılan sıralamalarda belirli bir başarı seviyesine ulaşamamak, hesap verebilirlik baskılarını arttırmaktadır (Allen ve Burgess, 2010; Goldstein, 2004; Green, 2010; Sahlberg, 2010).

Okuldan okula farklılıklar görülse de aslında eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülürken resmi ya da resmi olmayan kanallar aracılığıyla bir hesap verme davranışı geliştirirler. Öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler okullarda hesap verebilirlik anlayışını oluşturan en önemli unsurlardır (Lingenfelter, 2003). Aslında bu unsurlar bilerek ya da farkında olmadan okul içindeki uygulamalarında kendi hesap verebilirlik anlayışına göre hareket ederler. Hesap verebilirlik okuldaki insan ilişkileri ve ortak beklentiler doğrultusunda oluşan kültür ile ilişkilidir (Darling, Hammond ve Ascher, 1991). Okulun paydaşlarının okul ile ilgili önemli sorunlarda yaklaşımları, konuşmaları, düşünceleri ve tavırları bir bakıma hesap verebilirlik anlayışlarını gösterir. Belki de iç hesap verebilirlik diye tanımlayabileceğimiz bu anlayış yasal zemine oturtulmuş dış hesap verebilirlikten doğrudan etkilenir, fakat öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının oluşmasında daha çok okulun içi belirleyici olur. Okullarda var olan hesap verebilirlik anlayışını, eğitim ve öğretim üzerine öğretmenlerin ve yöneticilerin inançları, uygulamaları, öğrencilerle ilgili düşünce kalıpları, velilerin ve okul toplumunun beklentileri oluşturur. Sonuç olarak Abelmann ve Elmore (1999) tarafından kavramsallaştırılan bu unsurlar beklentiler, sorumluluklar, iç ve dış hesap verebilirlik mekanizmalarıdır. Sorumluluklar daha çok iç hesap verebilirlik ile ilişkilidir ve daha çok öğretmenlerin niye ve kime karşı sorumlu oldukları sorularına yoğunlaşır. Öğretmenler

öğrencilerin öğrenmeleri konusunda yüksek bir sorumluluk anlayışına sahip olabilir ve bu durum bireyseldir (Leithwood ve Earl, 2000). Elbette dış etkenler dikkate alınmalıdır. Ancak belirleyici olan öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki yeterlikleri ve değerleridir. Belirli bir hesap verebilirlik anlayışı çerçevesinde öğrencilerinin öğrenmeleri ile duygusal durumlarını da kendi sorumluluk alanlarına dâhil eden öğretmenler kendi sorumluluk çevrelerini oluştururlar (Linn, 2001).

Hesap verebilirliğin bir diğer unsuru olan beklentiler öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sergiledikleri paylaşılan norm ve değerleri göstermektedir. Bireyler arası ilişkilerden kaynaklanan beklentiler öğretmenlerin davranışlarını ve değerlerini etkiler. Sınıf içerisinde öğrencilerine karşı sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları ifadeler okulun diğer unsurlarının özellikle öğrencilerin ebeveynleri ve okul yöneticilerinin bir takım ortak beklentileri çerçevesinde şekillenebilir (Kirst, 1990). Sorumluluk ve beklentiler dışında önemli bir faktör olan hesap verebilirlik belirli mekanizmalara odaklanır. Öğretmenler yasalar doğrultusunda bir biçimde okul içinde veya dışındaki üstlerinden birine hesap vermek durumundadırlar. Okullarda iç ve dış unsurlar doğrultusunda hesap verebilirlik uygulamaları resmi, yazılı kurallar doğrultusunda gerçekleşebildiği gibi yazılı olmayan kurallar ile de yürütülebilir (Hoffer, 2006). İç ve dış hesap verebilirlik unsurları tarafından değerlendirilen öğretmenlerin performansları başarılı, etkili, etkisiz ya da başarısız olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ödül ve ceza uygulamalarına etkili bir dayanak teşkil eder.

Türkiye’de özel ve devlet okullarında yasal bir hesap verebilirlik mekanizması olmasa da sorumluluk, beklentiler ve iç-dış hesap verebilirlik unsurları vardır. Bu unsurlar doğrultusunda bazı dünya ülkelerinde yasal olarak uygulanan hesap verebilirlik yaklaşımları gibi yazılı olmasa da varlığı hissedilmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de okulların hesap verebilirliğinden söz edilebilmektedir (Bülbül; 2011; Erdağ, 2013; Kantos, 2010). Türkiye’de kamu yönetimi kapsamına dâhil edilen hesap verebilirlik diğer kamu hizmetlerinde somut bir biçimde şekillenmiştir. Ancak eğitim hizmeti için somut bir hesap verebilirlik mekanizmasından söz edilememektedir.

Okullarda varlığı hissedilen hesap verebilirliğinin okulların etkililiği ve iklimi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunup bulunmadığı bu araştırmada cevaplanmaya çalışılmıştır. Temel olarak okulların etkililiğini arttırmak amacı ile geliştirilen bir hesap verebilirlik mekanizmasının gerçekten okulların etkililiğini arttırabilmekte midir?

Bununla birlikte okullarda var olduğu kabul edilen hesap verebilirlik mekanizması doğrudan okul iklimi üzerinde de etkili olması beklenmektedir. Okul hesap verebilirliğinin okulun iklimi üzerinde etkileri olumlu mudur yoksa olumsuz mudur? Okul iklimi ve okul etkililiğinin birbiri ile ilişkilerini konu eden pek çok çalışma kaçınılmaz bir biçimde olumlu veya sağlıklı bir iklime sahip olan okulların daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Okul hesap verebilirliğinin bu iki değişken ile ilişkisini ortaya koymak, varsa bu iki değişken üzerindeki aracılık etkisini ortaya çıkararak bu çalışmanın eğitim yönetimi alanına katkı sağlaması ve farklı bir bakış açısı önermesi beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğretmen algıları doğrultusunda okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul hesap verebilirliğinin aracı rolü olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bir okulun nasıl hesap verebilir olacağı ya da olması gerektiği soruları Türk Eğitim Sistemi içerisinde henüz yeterince tartışılmamaktadır. Oysa diğer kamu hizmetleri gibi eğitimin de hesap verebilir olması beklenmektedir. Türk Eğitim Sistemine uygun ve uygulanabilir bir okul hesap verebilirlik ölçeği geliştirmek; hesap verebilirlik düzeyi ile okul etkililiği ve okul iklimi arasında var olduğu öngörülen ilişkilerin mevcudiyetini ortaya koymak ve bu üç değişkenin birbirleri ile ilişkilerini incelemek bu araştırmanın hedefleri olarak ifade edilebilir. Bu amaçlar doğrultusunda mevcut eğitim sisteminde okullarda denetim ve kontrol bakımından neler yapıldığı hesaba katılarak, nasıl bir hesap verebilirlik modeli uygulanabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda pek çok gelişmiş ülkede etkili bir biçimde uygulanan okul hesap verebilirlik yöntemleri tartışılarak, Türkiye'nin sosyal, kültürel, ekonomik, demografik yapısına ve eğitim felsefesine uygun bir yöntemin belirlenmesi çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırmanın amacı dikkate alınarak problem cümlesi “Okul hesap verebilirliği ile okul iklimi ve okul etkililiği arasında bir ilişki var mıdır; okul hesap verebilirliğinin bu ilişkide aracılık etkisi var mıdır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıda belirtilen alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine, okul iklimine, okul etkililiğine ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2. Cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenleri öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algılarını farklılaştırmakta mıdır?

3. Cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenleri öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını farklılaştırmakta mıdır?

4. Cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenleri öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını farklılaştırmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul iklimi ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği okul iklimini ve okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

7. Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliğinin, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide aracılık rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Hipotezi

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur.

1. Hipotez

H₁: Okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki vardır

2. Hipotez

H₂: Okul hesap verebilirliği ile okul iklimi arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki vardır.

3. Hipotez

H₃ Okul etkililiği ile okul iklimi arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki vardır.

4. Hipotez

H₄ Okul İklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul hesap verebilirliğinin aracı rolü vardır

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkelerinin eğitim sistemleri içerisinde okul gelişim politikasının ve reform hareketlerinin bir sonucu ve ürünü olarak uygulamalara

dâhil edilen hesap verebilirlik araştırmada bağımsız değişken ve okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık etkisi tartışılacaktır. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında ikili ilişkileri konu eden deneysel ve teorik çalışmalar doğrultusunda varlığı öngörülen ilişkilerde okul hesap verebilirliğinin aracılık etkisini test etmek bu çalışmanın özgünlük ve önemini arttırmaktadır.

Yapılan literatür taramasında Türk Kamu Yönetimi mevzuatında yapılan bazı değişiklikler ile Türk Eğitim Sistemi kapsamına giren hesap verebilirlik politikalarına ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Aktan ve diğerleri, 2006; Bülbül, 2011; Çalmaşur, 2019; Doğan, 2015; Engin, 2013; Erdağ, 2013; Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011; Günal, 2014; Himmetoğlu ve diğerleri, 2017; Kalman ve Gedikoğlu, 2014; Kantos, 2010). Okul iklimi ile okul etkililiği değişkenleri arasındaki ikili ilişkileri konu eden pek çok çalışma bulunmaktadır. Özellikle araştırmamıza bağımsız değişken olarak konu olan okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ve okul etkililiği değişkenleri ile ilişkisini konu eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nitekim eğitim yönetimi alanının literatüründe etkili okulun bileşenleri arasında ve olumlu okul ikliminin göstergeleri arasında şeffaflık ve hesap verebilirlik yer verilmektedir. Okul hesap verebilirliği, temel olarak öğrencilerin akademik başarılarını ölçüt olarak kabul ederek okulların performanslarını değerlendirmek maksadıyla bir takım ölçülebilir, net, performans standartları aracılığıyla tüm paydaşlarının sonuçlarını görebilecekleri bir değerlendirme sistemi olarak tanımlanabilir (Marsh ve diğerleri, 2017). Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması doğrultusunda okulların nasıl hesap verebilecekleri Türk eğitim sistemi kapsamında henüz yeterince tartışılmamaktadır. Bu nedenle, okulların etkililiğin ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına hizmet edecek hesap verebilirlik uygulamalarına ilişkin çalışmalar alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Türkiye’de eğitim sistemi kapsamında okullarda bekleneni bir türlü karşılamayan düşük düzeyli öğrencilerin akademik kazanımları çeşitli platformlarda tartışma konusu yapılmakta (EARGED, 2010; EARGED, 2012; OECD Raporları, MEB; TALIS, 2010), akademik kazanımlarının artırılmasına yönelik politikalarının tespit edilip ve uygulanmasının zaruri bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle merkezi olarak uygulanan liselere giriş sınavları, yükseköğretime yerleştirme sınavları ve uluslararası düzeyde uygulanan PIRLS, TIMSS ve PISA gibi araştırmalar sonrasında kamuoyu tarafından oldukça yoğun bir biçimde dile getirilen düşük akademik başarı düzeyleri,

paydaşlar tarafından tartışılmaktadır. Bu tartışmalar belirli dönem yoğun bir biçimde devam ederken siyasi çevreler, bürokratlar, eğitimciler, aileler ve tüm paydaşlar fikirlerini beyan ederler. Bir dahaki sınava kadar dozu azalarak dile getirilen bu durum bir süre sonra unutulmaktadır. Oysa eğitim ve öğretim bir kamu işlevidir ve toplumların kalkınması ve refah düzeylerinin artmasında belki de en etkili faaliyettir. Bu önemin farkında olan bazı devletler eğitimde hesap verebilirlik ve okul hesap verebilirliği konularında önemli adımlar atmıştır. Bu doğrultuda, son yıllarda gelişmiş batı ülkeleri tarafından benimsenen ve eğitim sistemlerine dâhil edilerek çeşitli model ve sistemlerle uygulamaya konulan hesap verebilirlik, Türkiye’de sistemin devam eden sorunlarından biri olan öğrencilerin akademik performans düşüklüğü probleminin çözümünde değerli katkılar sunabilir. Hesap verebilirlik, eğitimin temel amaçları arasında önemli bir yere sahip olan öğrencilerin akademik kazanım ve öğrenmelerinin artırılması, üst düzey becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi gibi hedefler bakımından katkılar sağlayabilir (Harris, 2011; Husbands ve diğerleri, 2008; OECD, 2010).

Eğitimde ve okullarda hesap verebilirlik, okullarda etkililiği arttırmak ve bu amaç doğrultusunda aracılık edebilecek okul reformları tartışmalarının sonucu ve bu tartışmaların ürünü olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Hemen hemen dünyanın her yerinde oldukça hızlı bir şekilde yaygınlaşan değişimler birçok toplumsal ve kamusal alanda ortaya çıktığı gibi benzer bir biçimde eğitim alanında da beklentilerin yükselmesine neden olmuştur (Diamond ve Spillane, 2004; Hursh, 2005; Mattei, 2012). Beklentiler ve tartışmalar sonucunda siyasiler, bürokratlar, okullar ve eğitimciler daha etkili olduklarını kamuoyuna şeffaf bir biçimde göstermek zorunda kalmışlardır (Şişman, 2011). Bir okulun etkili olduğunu açıklamanın ve göstermenin zorluğu başta velilerin ve öğrencilerin beklenti ve taleplerinin devamlı olarak değişmesi sonrasında ise yöneticilerin ve öğretmenlerin özelliklerinin ve de niteliklerinin devamlı olarak farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Değişen bu özelliklere bağlı olarak etkililiğin anlamı da değişmektedir. Okulun paydaşlarının tercihleri değiştikçe yeni beklentiler ve ölçütler doğrultusunda okulun etkililiğinin ve buna bağlı olarak okulun hesap verebilirliğinin de yeni biçimlerde tanımlanması gerekmektedir (Elmore, 2003.b). Okulların sahip oldukları iklim doğrudan okulun etkililiğine etki ederken, okulda var olan bir hesap mekanizması ise doğrudan ya da dolaylı bir biçimde okulun hem iklimine hem de etkililiğine olumlu bazen de olumsuz bir biçimde etki edebilmektedir. Türkiye’de bu sonuçları

destekleyebilecek çalışmalar bulunmasa da yurt dışında pek çok araştırma okul hesap verebilirliğinin okul iklimi, okul etkililiği, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini konu etmektedir.

Okullar performans ve akademik başarı beklentileri ile artan baskılara yeterince dayanıklı değildir. Bu durum eğitimin sürdürülebilirliği ve geleceği bakımından tehlikeler yaratmaktadır. Alternatif okullar, ailelerin çocuklarına evde eğitim vermeyi tercih etmeleri, her geçen yıl örgün eğitim sisteminden çıkarak açık öğretime geçen öğrenci sayısının artması, okulların gerekliliğinin tartışılması ve buna benzer göstergeler tamamen bu baskıların sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Harris, 2011; Power, 2012; Ready, 2012). Eğitimsel açıdan değerlendirildiğinde hesap verebilirlik belirli kurallar, süreçler ve göstergeler gibi unsurlarla alakalı olabilir. Fakat en genel itibarıyla eğitimsel hesap verebilirlik öğretmenleri, idarecileri, okulları ve bazı ülkelerde eğitim bölgelerini, en yaygın biçimde akademik performans göstergeleri veya hesap verebilirlik modelinin gerektirdiği diğer araçlarla sorumlu kabul eden bir sistem şeklinde açıklanabilir. Bu bakımdan okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği konularını birlikte ele almak, bunların birbirleri ile ilişkilerini incelemek doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca okulların iklimi de bu araştırmaya dâhil edilmesi gereken bir diğer önemli konudur. Nitekim hesap verebilirlik bir okulda var olan iklimi de etkilemektedir (Adams ve Kirst, 1999; Barbee ve Bouck, 1974; Frieberg ve diğerleri, 1999).

Bu araştırma, Türk Eğitim Sisteminin başat problemlerinden biri olan okulların etkililiği ve olumlu bir iklim yapısına sahip olmaları için okul hesap verebilirliğinin bir aracılık etkisine sahip olup olmadığını tartışmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen okul hesap verebilirliği ölçeği yerli alan yazına katkılar sağlayacak, Türkiye’de okul hesap verebilirliği konusunda yapılacak çalışmaların artmasına vesile olması umulmaktadır. Bununla birlikte özel okullar ile devlet okullarının hesap verebilirlik, etkililik ve iklim bakımından farklılıklarını ortaya koyacak yeni ve daha farklı çalışmaların yapılmasında bir ilham kaynağı olabilecektir.

Bu araştırma il merkezinde hizmet veren ortaöğretim kurumlarının 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında okullarda gerçekleşen hesap verebilirlik uygulamaları çerçevesinde yürütülmüştür. Varsayılan bu uygulamalar Türk Eğitim Sistemi içerisinde mevcut siyasi, politik, yasal ve etik kararlar ve değerler dikkate alınarak sınırlı bir düzeyde ele alınmıştır.

Herhangi bir yasal hesap verebilirlik yaklaşımının okullar için belirlenmemiş olması araştırmayı sınırlandırırsa da belirli göstergeler ve boyutlar tespit edilmiştir. Tespit edilen okul hesap verebilirliği boyutları doğrultusunda kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin okullarını ne düzeyde hesap veren kurumlar olarak gördükleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet, yaş, branş, kıdem, medeni durum ve okul türleri değişkenleri doğrultusunda öğretmenlerin algılarında değişiklikler olabileceği varsayılmıştır. Araştırmanın bu varsayımına bağlı olarak il merkezinde hizmet veren kamu ve özel Anadolu imam hatip, Anadolu, fen, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile özel Anadolu ve fen liselerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler Elazığ il merkezi ile sınırlı olup, tüm Türkiye için genelleme yapılamayacaktır. Ancak ülke çapında yapılacak araştırmalar için önemli bir örnek olacaktır. Araştırmaya konu alan üç değişkenin birbiri ile ilişkilerini araştıran ve özellikle, okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık rolünü konu eden bir araştırmaya literatür taramasında rastlanmamıştır. Bu yönü ile yapılan araştırmanın özneliliği ve önemi ile literatüre katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara cevap verirken düşüncelerini açık, doğru ve tarafsız olarak bildirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Elazığ il merkezinde özel ve kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Okul Hesap Verebilirliği: Okulların kendilerine sunulan kaynakları gerektiği gibi ve en verimli şekilde kullanıp kullanmadıkları, okulda gerçekleşen uygulamaların işlevselliği ve öğrencilerin akademik başarılarının hedeflenen düzeye ulaştırılıp ulaştırılmadığı konularında ilgili kişilere karşı hesap verebilir olma durumu olarak tanımlanabilir (Ladd, 2001).

Okul Etkililiği: Okullarda eğitim alan öğrencilerin mümkün olan en uygun ve etkin biçimde psiko-motor, , sosyal, estetik, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin desteklendiği, en uygun ortamının sağlanma derecesi biçiminde tanımlanabilir (Özdemir, 2000).

Dolayısıyla etkili bir okul, öğrencilerinin akademik başarısını arttırmak, gerek bilişsel alanda gerekse duyuşsal alan açısından gelişmelerini sağlamak için okulun tüm olanaklarını, fiziksel ortamları, araç-gereçleri ve kaynakları, en etkili biçimde kullanan okuldur.

Okul İklimi: Çoğunlukla insan ilişkileri ekseninde okul ikliminin farklı şekillerde tanımlandığı ve bu birbirinden farklı tanımlamalar konusunda bir anlaşmaya ulaşılmadığı görülmektedir. Tıpkı örgüt iklimi gibi okuldaki ortak davranış algılarını yansıtan okul iklimi, okulu oluşturan tüm bireylerin okul içinde yaşayarak hissettikleri okulun sürekli var olan bir özelliğini oluşturur (Hoy ve Ferguson, 1985).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikli olarak eğitimde hesap verebilirlik ve okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi kavramları ele alınmıştır.

2.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik

Tüm dünyada yeni bir yönetim anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde yönetim yapıları, bu yapılara bağlı olarak geliştirilen ve uygulanan politikalar, seksenli yılların başlangıcında hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine geçmiştir. Bu değişime bağlı dönüşüm hareketi, uygulamalara ve alan yazına birçok yeni kavramın eklenmesine hatta mevcut kavramların içeriğinin yeniden tartışılıp yorumlanması sonuçlarını doğurmuştur (Özdemir, 2000). Etik, yönetişim, hesap verebilirlik, şeffaflık veya saydamlık gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Hesap verebilirliğin yönetim alan yazınında son yıllarda yapılan araştırmalarda en çok konu edilen kavramlardan biri olduğu söylenebilir. 1965 ile 2000 yılları arasında yayınlanan araştırmalarda, hesap verebilirlik teriminin kullanımının on kat artış göstermiş olması konuya olan ilgilinin bir göstergesidir (Dubnick, 2014). Terim aynı zamanda küresel eğitim politikalarında da klişeleşmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. 2015 yılında üye ülkeler tarafından kabul edilen “UNESCO Eğitim 2030 Çerçeve Planı” içerisinde hesap verebilirlik kavramı 20 kez tekrar edilmiştir (UNESCO 2016). Benzer bir biçimde OECD tarafından 2013 yılında hazırlanan raporunda temel konusunu hesap verebilirlik teşkil etmektedir. Okul yönetimi, ölçme değerlendirme ve hesap verebilirlik konularını tartışan rapor bir okulun başarısında bu faktörlerin etkini değerlendirmektedir (OECD, 2013). Hesap verebilirlik sadece kavramsal olarak ele alındığında alan yazında benzer tanımlara rastlanır. Benzer tanımlar doğrultusunda hesap verebilirlik, yerine getirdikleri görevler hakkında bir kişi ya da grubun, başkalarına açıklama yapması veya cevap vermesi anlamına gelir (Hughes, 2003; Kluvers ve Tippett, 2010; Mulgan, 2003; Romzek ve Dubnick, 1987). Mulgan (2003)’a göre 1980’li yılların öncesinde hesap verebilirlik kavramı oldukça dar ve sığ bir anlamsal açıdan ele alınarak, sözcüğün muhasebe anlamına odaklanılarak daha çok finansal konular ve hesaplamalar ile bağdaştırıldığını belirtmiştir. Bu bakış açısı terimin başlangıçta, ne kadar gelir elde edildiği ve harcandığı gibi konulara odaklanan nicel bir olgu olarak kabul edildiği belirtilmektedir. Fakat bu durum 1980’lerden sonra boyutsal

olarak büyük bir değişime uğramış ve kavramsal açıdan hesap verebilirliğin içeriği daha kapsamlı olarak değerlendirilmesi yaygınlaşmıştır. Günümüze gelindiğinde hesap verebilirliğin artık tek taraflı biçimde açıklama yapmak, bilgi vermek anlamlarından sıyrılarak, hesap veren ile hesap verilen arasında doğal bir biçimde olması beklenen karşılıklı ilişki ve etkileşim anlamına yakınlaşmıştır. Sözü edilen bu karşılıklı ilişkide, sadece kamusal alanda yetki ve sorumluluk verilenlerin yerine getirmeleri gereken iş ve ödevler üzerinde durulmamakta, kendilerine verilen kamusal yetki ile iş yapanların yerine getirdikleri işler sonrasında sorgulanabilmelerini sağlayacak araçların ve bir sistemin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Bovens, 2007). Aslında hesap verebilirlik daima bir olasılığı içinde barındırır. Günlük hayatta herhangi bir kişi, aldığı kararlar ve yaptığı her eylem için açıklamada bulunmasına gerek yoktur. Ancak sergilediği tüm davranış ve eylemlerinden ötürü sorgulanabilme olasılığı her zaman vardır. Bir kamu görevlisi için yerine getirdiği tüm faaliyetlerden ötürü hesap verebilir olması onun yerine getirdiği tüm faaliyetlerinden sorgulanma olasılığının var olduğu anlatılmaya çalışılmaktadır (Mulgan, 2003).

Bu kapsamda hesap verebilirliğin içerisinde doğal olarak barındırdığı ilişki boyutunun esas olarak üç unsurdan oluştuğu söylenebilir (Bovens, 2010). Birinci unsur, kararları veren ve bu kararlar doğrultusunda harekete geçen yetkilinin, yerine getirdiği eylemlerle alakalı olarak makama veya topluma açıklama yapma yükümlülüğüdür. Bu zorunluluk biçimsel ve resmi olabilir. Fakat gayri resmi bir biçimde de bu yükümlülük yerine getirilebilir. İkinci unsur, hesap soran kişi veya kurumun, hesap vereceklerden yaptıkları iş, eylem ve faaliyetler ile ilgili sundukları bilgilerin kontrol edilebileceği kanallarının varlığıdır. Son unsur ise bu karşılıklı ilişkinin neticesinde bir ödül ceza mekanizmasının uygulanmasıdır (Bovens, 2007). Eğitim alanı söz konusu olduğunda bu ödüllendirme ve cezalandırma durumu tartışmaların odak noktasını teşkil etmektedir. Ancak bu durumun olumlu bir algıya dönüşmesi mümkündür. Okulların doğru ve etkili kanallar ya da ölçütlerle ortaya koydukları tarafsız etkililik ve performans göstergeleri aynı zamanda okulların eksikliklerini ya da üstünlüklerini görebilme olasılığını sağlayabilir (Bruns, Filmer ve Patrinos, 2011).

Hesap verebilirlik alan yazınında üç temel özelliğe vurgu yapılmaktadır. Bu temel özelliklerden birincisi hesap verebilirlik dışsal olduğunu gösterir. Çünkü hesap verebilirlikte bireyin bir otoriteye açıklama yapması gereklidir. Hesap verebilirliğin ikinci

özelliği ise sosyal etkileşim ve karşılıklılık içerdiği (Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003). Sosyal etkileşim ve karşılıklı ilişki hesap verebilirliğin içeriğinde bulunması gerekir, çünkü taraflardan birinin açıklamada bulunması, diğerinin cevapları araştırmasını, sorgulamasını ve yapılan hataların düzeltilmesini ve tüm bu süreçler sonunda uygulanacak yaptırım ve cezaları baştan kabul etmeyi gerektirir. Üçüncü temel özelliği ise hesap verebilirlik ilişkisinde hesap soran unsurun, hesap vermek durumunda olanlar üzerinde sahip olduğu hak ve yetkilerinin kabul edilmesidir (Mulgan, 2000). Çünkü ilişkisel olarak ele alındığında hesap verebilirlikte taraflar arasında bir eşitlik yoktur. Doğal olarak hesap soranın, hesap veren üzerinde bazı hakları vardır (Mulgan, 2003). Bir başka deyişle hesap verebilirlik bir güçtür ve hesap verebilirliğe muhatap olanlar üzerinde bir etkisi vardır.

Hesap verebilirlik, bir kişinin kendisine verilen sorumluluklarını yerine getirme zorunluluğu şeklinde tanımlanabilir. Bireylerin kendilerine verilen bu sorumluluklardan ötürü raporlama yoluyla hesap vermelerini gerektirir. Hesap verebilirlik, sorumlulukların belirlenmesi, ölçülebilir veriler aracılığıyla hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda ihtiyaç duyulanların planlanması, hedeflere ulaşmak için yapılması gereken işlerin yapılış biçimini ve süreç içerisinde gelişiminin takip edilmesi, elde edilen sonuçların raporlanması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi sonucunda geri bildirimin sağlanması aşamalarından oluşur (Hanushek ve Raymond, 2002).

Hesap verebilirlik yapısında hesap soran ile hesap veren arasında kurallar ve yükümlülükler bellidir. Bu yapı hesap soranın istediğinde soru sorabilmesini, hesap verenin de cevap verebilir olma durumunu içerir (Bovens, 2007). Eğitimsel hesap verebilirlik, kamu yönetiminden uyarlanmış bir kavramdır. Eğitimde sergilenen performans ölçüt kabul edilerek, bu ölçüt doğrultusunda okul, yönetici ve öğretmenleri sorumlu tutmak ve sonuç olarak öğretimin gelişeceği, iyileşeceği ve öğrencilerin eğitimsel beklentilerinin anlamlı bir biçimde artacağı görüşüne dayanır.

Geçmişte işleri sevk ve idare etmek, süreçleri yönetmek ve kurallara uygunluk şeklinde tanımlanan ve açıklanan yönetim anlayışı değişmiştir. Artık yönetim dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşılması için planların yapılması, insan kaynaklarının geliştirilmesi, kaynakların etkin kullanımı, performansın değerlendirilmesi ve sorumluluk alma unsurlarını kapsamaktadır (Peters, 2007). Bahsedilen bu yeni yönetim anlayışı literatüre yönetişim kavramı olarak girmiştir. Yönetişimde yetkililerin kaynakları etkili ve ekonomik kullanmaları beklenir.

Mevzuatlara ve hukuka uygun biçimde kullanılan kaynaklar ile ilgili kötüye kullanımda önlemlerin alınması, raporlanması ve hesapların tutulması yönetim tanımına dâhil edilebilecek diğer özelliklerdir. (Pollitt, 2003). Adına yönetim denilen bu yeni yönetim anlayışı ile alan yazına yeni bir kavram olan hesap verebilirlik dâhil olmuştur.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitilmiş bireylere olan ihtiyacın artması, küresel rekabet ve nitelikli iş gücü gereksinimi eğitim alanında hesap verebilirlik kavramının geçmişe oranla daha sık ele alınması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Pek çok ülkede kamusal alanda gerçekleştirilen reformların temel taşlarından biri haline gelen hesap verebilirlik konusunda temel varsayım, sürekli gelişim için üreticilerin ürettikleri ürünler veya çıktılardan sorumlu tutulmalarıdır (Kimball, Harriman ve Hanley, 2002). Hesap verebilirlik bağlamında çocukların eğitim ve öğretimleri ile sorumlu olan öğretmenler ve okullar üreticilerdir. Çıktıların yani öğrencilerin ölçülmesinde kullanılan en yaygın göstergeler ise test sonuçlarıdır. Öğrencilerin test sonuçlarını ölçüt kabul etmek, öğretmenleri ve okulları ise öğrencilerin performanslarından sorumlu tutarak uygulanan hesap verebilirlik sisteminde, iyi sonuçların teşvik edilmesi ve kötü sonuç gösterenlerin tespit edilerek iyileştirilmesi hedeflenmektedir (Koppell, 2005). Bu yaklaşım yoğun eleştirilere neden olsa da öğretmenleri ve okulları sonuçlardan sorumlu tutmaktan ziyade iyileştirme ve geliştirme amacıyla kullanılabileceğini kabul etmek gerekir. Gerek öğretmenlerin gerekse okulların öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görebilmeleri, eksiklikleri gidermek ve tedbirler almak açısından önemli yararlar sağlayabilir.

Geleneksel hesap verebilirlik sistemlerinin benimsendiği ülkelerde, belirli standartlar ile birlikte performans göstergeleri üzerine odaklanılmaktadır (Hannusek ve Raymond, 2005). Öğrencilerin başarı düzeyleri yapılan merkezi ulusal (State Exam) sınavlarla ölçülmektedir. Hedeflenen başarı düzeyine ulaşıp ulaşılmadığı ya da ne düzeyde ulaşıldığı belirlenerek bu doğrultuda okulların performansları hakkında bir dizi değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda başarılı olan okulların kaynak kullanımında daha fazla özerklik elde etmeleri veya kaynaklarının arttırılması gibi ödüllerden bahsedilirken, başarısız olan okullar için ise kapatılmaların da mümkün olduğu cezalandırmalar uygulanabilmektedir (Ladd ve Zelli, 2002). Fakat daha geniş bir bakış açısı öneren bütüncül hesap verebilirlik, sadece öğrencilerin sınav sonuçlarına odaklanmaz (Reeves, 2004). Bütüncül hesap verebilirlik yaklaşımı okullarda karar verme, strateji geliştirme ve örgütsel davranış gibi diğer süreçleri de önemser.

Okulların, öğretmenlerin hatta eğitim sistemlerinin performansları giderek etkili öğrenci ve öğrenme çıktıları temel alınarak değerlendirilmektedir. Giderek artan bir şekilde, ülkeler öğrencilerin sonuçlarını iyileştirme çabalarının bir parçası olarak okul sistemlerini değerlendirme ve bu değerlendirme için çeşitli araçlar ve teknikler geliştirmektedir (Parkes ve Stevens, 2003). Eğitim sisteminin performansını izlemek, sınıfı bilgilendirmek için kullanılabilir. Belirli bir dönem sonunda öğrencilerin gerekli eğitim standartlarını karşılayıp karşılamadıklarını anlamak; öğretmenlerin ve okulların öğrencilerinin performansları doğrultusunda ödüllendirmeleri veya cezalandırmalarını sağlamak; hesap verebilirliğin, geliştirme ve iyileştirme amaçları için kullanılması yaygınlaşmaktadır.

Eğitimsel hesap verebilirlik, daha çok öğrencilerin akademik kazanımlarını öncelleyen, öğrencilerin gelişimi ve okulların etkililiğinde belirleyici olan faktörleri kapsar. Okul etkililiğini ve öğrencilerin gelişimi üzerinde etkili olan okul bütçesinden yapılan harcamalar, bürokratik gelişim süreçleri, okulların performansları, öğretmenlerin alan bilgileri ve performansları, okul çalışanlarının etik davranışları etkenleri kapsamaktadır (Leithwood ve Earl, 2000). Okulların stratejik planları, okul terk ve nakil sayıları, mezuniyet oranları, öğretmenlerin mesleki kalitesi, velilerin memnuniyeti, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı ve öğrenci devamsızlıkları gibi boyutlar da eğitimsel hesap verebilirlik kapsamında değerlendirilir (Heim, 1995).

Hesap verebilirlik ve eğitim terimlerinin bir araya gelmesinin tarihsel süreci incelendiğinde hesap verebilirliğin farklı dönemlerde farklı açılardan ele alındığı ve farklı çeşitli şekillerde uygulandığı görülmüştür. Hesap verebilirlik, 1900’lü yılların hemen başında büyük oranda öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçleri ve öğrenciler ile ilgili sorumlulukları olarak ele alınmıştır. 1900’lü yılların ikinci yarısında ise, özellikle pozitivist bakış açısının bir sonucu olarak başka bir şekil alarak eğitim finansmanı ve öğrenci başarısı üzerine yoğunlaşmıştır. Takip eden yıllarda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmış ve okullar öğrencilerin akademik başarıları doğrultusunda değerlendirilmeye başlanmıştır (Watts, Gaines ve Creech, 1998).

Kaçınılmaz bir biçimde 1900’lü yılların sonlarında kamu ve eğitim yönetiminde ortaya çıkan sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımı ile birlikte, eğitim sistemi içerisinde etkililik ve öğrenci başarısı büyük önem kazanmıştır. Sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımı ile birlikte eğitim sistemleri ve okullar bünyesinde öğrencilerin akademik

performansının kamuya en az mali yük ile yükseltmenin yöntemleri gündem olmuştur. Sonuç olarak, hesap verebilirlik eğitim alanında etkililik ve öğrencilerin yüksek performansları için anahtar bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Günümüze gelince eğitimsel hesap verebilirlikte daha çok performansın raporlanması yöntemi tercih edilmektedir. Ulusal düzeyde yapılan değerlendirme sınavları, okulların standart formlar üzerinde hazırladıkları raporlar ve performans göstergeleri performansın raporlanmasında yer almaktadır. Uygulayıcı ülkelerde eğitimsel hesap verebilirlik işleyişleri çoğunlukla sonuç odaklıdır. Öğrencilerin, okulların ve uygulanan programların performansına dayalı bir sistem benimsenmiştir ve bu sistem okul standartları ile öğrenci performansları arasında karşılaştırma şeklinde uygulanmaktadır. Sonuç odaklı bir eğitimsel hesap verebilirlik öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin nasıl gösterileceğine yoğunlaşır (Anderson, 2005).

Uygulayıcı ülkeler tarafından tercih edilen hesap verebilirlik modeli çoğunlukla öğrenci öğrenmesine yoğunlaşmaktadır (Watts, Gaines ve Creech, 1998). Alan yazında tamamen test sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik yaklaşımının olumsuz sonuçları vurgulanarak kapsamlı ve daha dengeli hesap verebilirlik modeli önerileri sunulmuştur. Bu eleştirileri dile getirenlerden biri olan Reeves (2002), yapıcı ve geniş kapsamlı bir sistem tavsiye etmiştir. Bütüncül olarak adlandırılan hesap verebilirlik bu sistemine göre, okulun performansını ve öğrencilerin başarısında belirleyici olabilecek pek çok etken mevcuttur. Bütüncül bir hesap verebilirlik sistemine göre öğrenci başarısında ve okulun etkililiğinde belirleyici faktörler olan öğretmenler, yöneticiler ve aileler ve politika yapımcılar öğrenci başarısının artırılması için beraber karar vermeli ve kararları birlikte uygulamalıdır.

Alternatif hesap verebilirlik sistemleri konusunda benzer bir yaklaşım, Jones (2004) tarafından dile getirilmiştir. Jones (2004), sadece sınav sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik modelini eleştirerek dengeli hesap verebilirlik modelini önermiştir. Yalnızca performansın raporlanmasına dayalı bir modelin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Uygulanması sonucunda herkesin gelişimine hizmet eden, okulun tüm özelliklerini dikkate alan ve öğretmenlik mesleğini güçlendiren dengeli hesap verebilirlik modeline odaklanmıştır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, aile, gibi etkili okul değişkenlerinin hem

bütüncül hesap verebilirlik hem de dengeli hesap verebilirlik modellerinde önemli olduğu görülmektedir.

Sosyal bilimciler, eğitimi bireyin kendisi ile açıklamaya çalışırlar. Eğitim, yaşanan toplumda daha iyi bir statü ve yaşam standardına erişmek için bir araçtır (Karip ve Köksal, 1996). Ancak unutmamak gerekir ki eğitim doğrudan ya da işlevsel olarak, kişiler kadar toplumun da yararınadır. Günümüz dünyasına egemen olan neo-liberal yaklaşım bireyin sürekli olarak girişimde bulunması ve etkinlik içinde olmasının nitel ve nicel verilerin göstergeleri ile kanıtlanmasını bekler (Ladd, 2012). Bu doğrultuda hesap verebilirlik, belirli standartlar ve bu standartların göstergeleri olan test sonuçları ve oluşturulan başarı sıralamaları ile ailelere seçim hakkını sağlamıştır. Resmi sınavlardaki sınav geçme oranları, reklam aracı olarak kullanılmaktadır. Bugün devletler, hesap verebilirliği kendi eğitim örgütlerinin yapıları içerisine yerleştirmek zorunda kalmışlardır. Çünkü devlet tarafından sağlanan eğitim, sosyal, çoğulcu ve demokratik bir toplum için en önemli görevdir. Devletler ülkede yaşayan her çocuk ve gence adil bir biçimde fırsat eşitliği ilkesi ile kaliteli bir eğitim sağlamak zorundadır.

Hesap verebilirlik her ülkenin eğitim politikaları ve kültürü doğrultusunda uygulama ve mekanizmaları bakımından farklılıklar gösterebilir. Kaçınılmaz bir biçimde her ulusun eğitim çıktılarından beklentileri farklıdır. Devletlerin eğitimi nasıl tanımladıkları ve eğitimden beklentileri, oluşturulacak hesap verebilirlik sistemi ülkenin eğitime olan bakış açısını, eğitim felsefesini, değerlerini ve kültürünü yansıtmaktadır. Ladd (2001) eğitimsel hesap verebilirliğin standartlar, değerlendirmeler ve sonuçlar olmak üzere üç unsurundan söz etmiştir. Bu üç temel doğrultusunda eğitimde fırsat eşitliği yani tüm öğrencilere eşit koşullar ve aynı şartlar sağlanmadan sağlıklı bir hesap verebilirlik sisteminden söz etmek mümkün olmayacaktır. Ekonomik kazanımlar, sivil hakların gelişmesi ve medyanın eğitim çıktıları üzerindeki görünürlüğü arttırması ile eğitim fırsatları yeniden tanımlanmaktadır.

Literatüre göre hesap verebilirliğin eğitim alanında kullanılabilmesi mümkün olan bazı çeşitleri vardır. Bu hesap verebilirlik türlerinin kendilerine özgü güçlü ve zayıf yanları mevcuttur. Eğitimsel hesap verebilirlik için kullanılacak yöntemin öncelikle belirlenen amaçlara ve mevcut sosyal, etik ve yasal durumlara uygun olarak seçilmesi gerekir. Bunların içerisinde kullanımı uygun ve elverişli olan veya bir arada kullanılabilmesi mümkün olan farklı yöntemleri mevcuttur. Politik, profesyonel, yönetsel

ve toplumsal hesap verebilirlik eğitimde kullanılabilecek hesap verebilirlik yöntemlerinden bazılarıdır. Uygulama biçimleri bakımından farklılıklar gösteren bir diğer türü Performansın Raporlanması Yoluyla hesap verebilirliktir (Kirst, 1990).

Özellikle kamuda görev yapanların davranışlarının, bu kişiler üzerinde bir takım yaptırımları olan ve bu yaptırımları uygulama gücü olan kurumlar veya örgütler ve seçmenler tarafından sınır konulabilmesi anlamına gelen politik hesap verebilirlik, daha çok kamusal alanda tercih edilir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2006). Kamuda kullanılabilecek bir diğer hesap verebilirlik türü ise yönetsel hesap verebilirliktir. Kamu görevlileri hesap verebilirlik bağlamında ilgili kişiler ile işbirliği içerisinde uygun mekanizmalar aracılığıyla bilgiye özgür ve rahat bir biçimde ulaşılabilmesini, kamuoyunun uygulama ve politikalardan haberdar edilmesine olanak sağlar. Ayrıca alınan kararların nedenleri ve gerekliliği konularında da bilgilendirme zorunluluklarını kapsamaktadır (Samsun, 2003). Kamusal alanda sunulan hizmetlerin daha teknik bir yapıya kavuşması ve daha karmaşık hale gelmesi profesyonel hesap verebilirlik türünü ortaya çıkarmıştır. Belirli alanlarda uzmanlaşan kamusal örgütlerin, teknik bilgi ve yeteneğe sahip profesyonel organlara karşı hesap verebilir olmalarını sağlayacak bir takım yol ve yöntemlerin geliştirilmesi savunulmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

2.2. Okul Hesap Verebilirliği

Belki de ulusların en önemli yatırımları ve varlıkları yetişmiş insan gücüdür. Devamlı artan ve ayırt edici bir güç haline gelen bilgi günümüzde genel anlamıyla eğitimin ve daha özelinde okulların önemini artırmaktadır. Bu nedenle, okullar kaçınılmaz olarak daha etkili olduklarını ilgililere göstermek zorunda kalmışlardır ve bu anlamda etkililiklerini ve kalitelerini ispatlamak için bazı göstergeler vasıtasıyla bilgiler ortaya koymaya başlamışlardır. Eğitim alanında hesap verebilirliğin ortaya çıkması daha çok okul reformları ve etkililik çalışmalarının bir sonucudur. Dünyada teknoloji ve bilişim alanları ile başlayan ve pek çok alanda yaşanan hızlı değişimler, eğitim alanı için de beklentileri artırmıştır. Bu değişim ve beklentilerin artması sonucunda eğitimciler daha etkili olduklarını kamuoyuna ve özellikle okul paydaşlarına göstermek durumunda kalmışlardır (Şişman, 2011). Ancak okulları etkili olarak niteleyebileceğimiz göstergelerin neler olduğu uzun yıllar sürecektir bir tartışmanın başlamasına neden olmuştur. Bir okulu neyin etkili kıldığını belirleme yönündeki arayışlar beraberinde hesap verebilirlik

araştırmalarını getirmiştir. 1980’li yıllarda yoğunlaşan araştırmalar, 1990’larda daha çok akademik başarı temelinde zorlayıcı bir hesap verebilirlik baskısıyla sürmüştür (Hoy ve Miskel, 1991). Eğitimde hesap verebilirliğin gerekliliğini ve zorunluluğunu savunanlar, temel olarak hesap verebilirliğin müfredat, öğretim ve öğrenci çıktıları bakımından akademik standartlar ile kurulan sağlam ilişki neticesinde öğrenciler arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırılabileceğini vurgulamaktadırlar.

Eğitim alanı için söz konusu olan hesap verebilirlik için kurallara uyum, profesyonel normlara bağlılık ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı sistemden söz edilebilir. Bu üç yaklaşımın bir arada kullanılma eğilimi daha yaygın olarak görülmektedir (Anderson, 2005). Okulların hesap verebilirliği birden fazla kurala bağlı olarak, teknik ve politik yanları olan karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklığın asıl nedeni süreci etkileyen faktörlerin sürekli değişmesidir. Bu faktörlerin sürekli olarak değişmesi uygulanan hesap verebilirlik sisteminin de farklı izleme, değerlendirme ve rapor etme süreçleri doğrultusunda devamlı olarak yenilenmesini zorunlu kılar (Scheerns, Glas ve Thomas, 2007).

Eğitim alanında ilk hesap verebilirlik modelleri oldukça bürokratik ve kuralcı bir yapıya sahiplerdi (Robinson ve Timperly, 2000). Amerika’da 1970’lerde başlayan kurallardan başlayarak sonrasında sonuçlara ve performans standartlarına yoğunlaşmaya doğru değişim gösteren hesap verebilirlik uluslararası bir olguya dönüşmüştür (Rabovsk, 2012). Gelişmiş ülkeler öğrenci öğrenmesini ve öğretmen gelişimini ölçmek ve bu göstergelere göre yol belirlemek için ulusal değerlendirme sistemleri kurmuşlardır. Pek çok Avrupa ülkesinde kademeler arası geçişlerde belirlenen standartlar doğrultusunda merkezi sınavlar uygulanmaktadır (Linn, 2008). Bütün bu sistemler öğrencilerin ilgili eğitim kademesi sonunda öğrenmesi gerekenler ve kendilerinden beklenen performans düzeylerine ilişkin açık standartlara ve tanımlara dayalıdır (Dubnick, 2006).

Reback’e (2008) göre, eğitimde hesap verebilirlik, test sonuçlarına ve standartlara dayalı bir sistemden çok bir eğitim programı stratejisi olmalıdır. Sadece öğrencilerin performanslarını ölçen bir sistemin hesap verebilir olduğunu düşünülemez. Nitekim eğitimde hesap verilebilirliğin en genel amacı iyileştirilmiş eğitsel uygulama ve sonuçlarını tanımlamak ve sağlamaktır (Reeves, 2004). Bu amacı sadece sınav sonuçları ile yapmak mümkün değildir. Eğitimsel hesap verebilirliğin bir diğer amacı başarılı olunan alanların ve iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesi ve tanımlanmasıdır.

Elbette yapılan bu tespitler doğrultusunda okul, yerel yönetim, devlet ve diğer paydaşların bilgilendirilmesi bu amacın en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Robinson ve Timperley, 2000). Bilgilendirme boyutu, öğrencilerin arzulanan düzeyde yüksek performansa erişmeleri için gerekli değişimleri sağlama konusunda paydaşların desteklerini almakla mümkün olduğu için oldukça önemlidir (Reeves, 2004). En genel amacı, bütün öğrenciler için eşit daha iyi eğitim sağlamak olan hesap verebilirlik, okulun ve öğrencilerin performansına odaklıdır. Devletin eğitim ile ilgili yapıları tarafından belirlenmiş standartlarla performans göstergeleri belirlenir. Sonraki aşamada yasal ve güvenilir bir değerlendirme sistemi sağlanır. Standartlar ve performans göstergeleri dikkate alınarak okul performansına ilişkin sonuçlar ödüllendirme ya da yaptırımlar ile neticelendirilir.

Mali ve siyasi bakımdan hesap verebilirlik denetim ve demokrasi ile anlamlı bir ilişki kurar. Toplumdaki her bireyin güvenlik, korunma, sağlık, beslenme ve eğitim haklarının sağlanması demokrasinin ahlaki değerlerini şekillendirerek hesap verilebilirlik ile ilişki kurmaktadır (Schacter, 2005). Geçmişte sadece bireysel olarak öğretmenlere odaklanan denetim, uzun süreli bir ilişkinin bazı olumsuzluklar doğurabileceği endişesiyle kısa süreli yapılmaktaydı. Okulların gelişimi için en temel öge olan öğretmenlerin etkililiklerinin denetlenmesi hesap verilebilirlik ile doğrudan ilişki içerisinde.

Okulların varoluş hedeflerinden biri, öğrenciler için etkili öğrenmeleri sağlamasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için okullar farklı etkinlik ve uygulamalarda bulunurlar. Okul içinde dışında uygulanan bu etkinlikler öğrenciler ve toplumlar açısından hayati öneme sahiptir. Okullar tarafından gerçekleştirilen etkinlikler hatta öğretmenler tarafından sınıf içinde yapılan çalışmaların kalitesi öğrenme çıktılarına doğrudan etki eder ve öğrencilerin performanslarını doğrudan etkiler. Dolayısıyla etkili okul aynı zamanda hesap veren okuldur.

Okullarda hesap verebilirlik sistem ve yaklaşımları yaygın olarak test temelli ve daha çok sonuçlara dayalı bir yöntemle gerçekleştirilmektedir. Okulda hesap verebilirlik uygulamaları farklı ekonomik, sosyal ve kültürel geçmişleri olan öğrencilerin eşit eğitim imkânlarına erişimi açısından önemlidir (Ladd, 2012). Okulların ve öğretmenlerin okul toplumuna karşı hesap verebilir olmaları çok önemlidir. Kamu tarafından kendilerine sağlanan kaynaklarını kullanan okulların amaçları doğrultusunda ve varlık sebepleri olan

eğitim alma hakkını sağlama ve öğrenci başarıları doğrultusunda hesap verebilir olmaları beklenir (Ladd, 2012).

Türkiye’de MEB Stratejik Planları ve MEB Şura Kararları gibi eğitim ile ilgili bazı politika belgelerinde hesap verebilirlik kavramı yer almaktadır. Fakat eğitim ile ilgili yasal mevzuatta bu kavram yer almaktadır. Sadece 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi Kanununda eğitimin mali yapısı ile ilişkili hesap verebilirlikten söz edilmektedir (Bülbül ve Demirpolat, 2014). Elbette Türkiye’de okullar belirli bir sistem ve model ile yasal olarak denetlenmektedir. Bu denetleme mekanizmasının bir hesap verebilirlik modeli olarak değerlendirilmesi mevcut uygulamalar ve literatürde yer alan hesap verebilirlik ile bulgu ve tanımlamalar doğrultusunda doğru bir yaklaşım olamaz.

2.3. Okul Etkililiği

Etkililik, herhangi bir alanda yapılan iş veya hizmet sonucunda arzulanan çıktılar, olgusal sonuçlar ve etkiyi meydana getirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu tanım doğrultusunda en dikkat çekici olan, etkililiğin daha çok sonuçlarla ilgili anlamları içermesidir (Şişman, 2011). Etkililik kişi veya kurumun etki üretmesi biçiminde düşünülebilir. Etkililik kavram olarak dönüşümü de içerir. Değişim ve dönüşüm olmadan etkililik gerçekleşmez.

Etkili okul kavramını anlayabilmek için öncelikle etkililik kelimesinin sözlük anlamını ifade etmek doğru olacaktır. Etkililik, arzulanan ya da hedeflen bir etkiyi sağlayabilme becerisi olarak tanımlanır ve bu tanım doğrultusunda etkililik, ortak amacın gerçekleştirilme düzeyi ile ilgilidir. Yapılan bir işin hedeflenen amaca ulaştırma durumu o iş veya eylemin etkili veya etkisiz olduğunu gösterir. Amaca ulaşılabilme düzeyi etkililiğin ölçütü olarak kabul edilmektedir. Elbette hedeflerin arzulanan düzeyde gerçekleşmesi için örgütün bir bütün olarak etkin ve yeterli olmasına bağlıdır. Bir örgüt amacına ulaşıyor ise o örgütün etkili olduğunu söylenebilir.

Okulların etkili sonuçlar üretmesi eğitim alan yazınında tartışılmakta ve araştırmacılar tarafından sıkça konu edilmektedir. Elbette etkili okuldan bahsederken öncelikli olarak tanım yapmak yerinde olacaktır. Pek çok boyutu ve değişkeni olan okul etkililiği tanımlanması zor bir kavramdır. Etkili okul ile ilgili araştırmalar, Amerika’da 1960’lı yıllarda başlamıştır. İlk etkili okul araştırması Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında yapılmıştır ve oldukça ses getiren Coleman’ın Raporu adı altında literatürde

yerini almıştır. Okulların, öğrencilerin yaşam ve gelişiminde aile ve sosyal çevre ile kıyaslandığında daha az etkili olduğunu savunan bu tezin yanlışlığını ve eksikliğini ispatlamak için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ronald Edmonds, bu araştırmacılar arasında Weber'den sonra etkili okul hareketinin öncüsü olmuştur (Baldwin ve diğerleri, 1993). Etkili okulların sahip olması beklenen özellikler şöyle sıralanmıştır: bütünleştirici, iyi eğitilmiş güçlü liderler ve öğrencilerin başarısını arttıran, onlarla ilgili yüksek beklentilerin hissedildiği etkili öğretim vardır (Edmonds, 1979).

Etkili okul araştırmaları bazı okulların, diğerlerine göre belirlenen hedefler doğrultusunda daha başarılı olduklarının görülmesi ile ortaya çıkmıştır. Başarılı ve başarısız olarak değerlendirilen okullar ile ilgili yapılan araştırmalar bir takım ortak bulguları saptanmıştır. Okullarda verimin ve başarının artırılabilmesi için gerekli önlemler ve yapılması gerekenlerin belirlenmesi eğilimini doğurmuştur (Creemers ve Reynolds, 1996). Okulların çok yönlü, karmaşık yapıları ve amaçları nedeni ile okul etkililiğini kavramlaştırmak güçtür. Etkili okul çok boyutlu ve çok bileşenli bir kavram olmasına rağmen, araştırmacıların üzerinde anlaştığı bazı ortak özellikler vardır. Genel anlamda okul etkililiği, okulda eğitim alan tüm öğrencilere kazandırılan olumlu etkiler ile belirlenmektedir. Okulların etkililiğinin değerlendirilmesinde büyük ölçüde öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve davranış gelişmeleri kullanılmaktadır.

Etkili okul, verilen eğitim hizmetinin kalitesini arttırma çabalarının sonucu olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavramın ortaya çıkması ile birlikte okulların bazılarının diğerlerinden daha başarılı ve sundukları hizmet bakımından etkili olduğu iddiası ile etkili okul çalışmalarının başlamasını sağlamıştır. Yapılan araştırmalar ve çalışmalar neticesinde başarılı veya başarısız olduğu kabul edilen okulların bir dizi ortak özelliklere sahip olduklarını göstermiştir. Bu ortak özellikler araştırmacılara okulların başarılarının ve performanslarının arttırılması yolunda bir rehber görevi üstlenmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bir okul örgütünde paydaşların beklentilerinin ve tercihlerinin değişmesi durumunda farklı ihtiyaç ve algılar doğrultusunda okulun etkililiğinin nasıl gösterileceğine vurgu yapan Hoy ve Miskel (2012), okulun paydaşlarının beklenti, ihtiyaç ve tercihlerinin değişmesiyle arzuladıkları etkili okul özelliklerinin de değişmesi sonucunu doğuracağını ifade etmişlerdir. Bu değişimle eş zamanlı olarak örgütsel etkililiği oluşturan unsurların neler olduğu bir başka ifade ile örgütsel etkililiğinin tanımının da sürekli değişeceği ön görülmektedir.

Okul etkililiği kavramının tanımlanmasının zorluğuna karşın, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri gerçekleştiren, her yönden öğrencilerin gelişimlerini sağlayan, amaca ulaşmak için en uygun öğrenme ortamlarını sunan ve paydaşlarının beklentilerine cevap verebilen okul etkilidir (Şişman ve Turan, 2005) denilmektedir.

Paydaşlarının tamamının mutluluğunun ve gelişiminin temel yaklaşım olarak benimsendiği okul; okul içindeki insani unsurlar ve çevre ile bütünleşebilen; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin olası en üst düzeyde gerçekleştiği, yüksek seviyede bir öğrenme ortamının bulunduğu okul etkilidir (Özdemir, 2000).

Okula devam eden her öğrenci için en uygun ve etkili öğrenme ortamlarını sağlayan, orta veya iyi seviyede arzulanan davranış değişikliği ve öğrenmeleri gerçekleştiren okulların etkili olduğu düşünülebilir (Döş, 2013). Öğrenci öğrenmeleri doğrultusunda yapılan etkili okul tanımlamaları ile birlikte öğretmenlerin algıları doğrultusunda yapılan etkili okul özellikleri belirlenmiştir. Miskel ve diğerleri (1979) öğretmen algıları doğrultusunda etkili olarak nitelenen okullarda diğerlerine kıyasla daha az merkezi karar verme yapıları, daha çok katılımcı örgütsel süreçler, daha fazla yapılandırılmış kurallar ve daha fazla profesyonel etkinlik ile şekillendirildiğini belirtmişlerdir.

Hallinger ve Murphy (1986) etkili okullarda yönetim yapısının katılıma açık olmasına vurgu yapmışlardır. Daha önce yapılan çalışmalarda vurgulanan etkililiğin en üstten başlaması gerektiğini ve tüm paydaşların yönetim süreçlerine katılımının okul etkililiğini sağladığını belirtmişlerdir. Yönetim ile birlikte etkili okullarda eğitimin kalitesi ve hedeflerine ulaşma düzeyinde iklim ve kültür de (Brookover ve diğerleri, 1978) oldukça belirleyici unsurlardır.

2.4. Okul İklimi

İklim sadece kelimenin sözlükteki ilk anlamı olarak akıllara gelen ısı ve basınç gibi fiziksel olayları tarif eden anlamlarda kullanılmaz. Örgütsel alanda iklim örgüt çalışanlarının örgütü nasıl tanımladığını anlatır (Rafferty, 2003). Zamanla örgüt içinde şekillenen, herkesçe her zaman hissedilen değerler ve kuralların bütünüdür. Farklı tanımlamaları yapılan iklimi Halpin ve Croft (1963) örgütsel kişilik olarak tanımlamışlardır. İklim hem bireysel ve hem de grup davranışlarını etkiler.

Genel olarak açık ve kapalı olarak değerlendirilen iklim sınıflandırması okullarda iklimin önemini vurgular. Açık iklimin göstergelerinden ilki astlara güvendir. Açık iklimde astlara güvenilir ve ast üst ilişkisinde açık bir iletişim vardır. Açık iklimde lider anlayışlı ve destekleyicidir. Çalışanların kendilerini özerk hissettikleri ve yüksek verim amaçlarına sahiplik açık iklimin diğer göstergeleri olarak kabul edilir. Olumlu özelliklere sahip açık iklimin karşısı ise tehdit edici ya da kapalı iklimdir. Yöneticilerin otoriter ve katı davranışları sonucunda emir komuta zincirine aşırı bağıllık, yakından denetim ile astların kendilerini sürekli kontrol altında hissettirmeleri davranışları ile şekillenir. Yüksek verimliliği hedefleyen bu yaklaşım aslında bu hedefi elde etme yolunda engel oluşturabilir.

Örgütsel iklim aynı zamanda psikolojik bir anlam da taşır. Örgütler yalnızca fiziksel yapı bakımından değil aynı zamanda örgüt üyelerinin davranışları bakımından da farklılıklar gösterir (Topal, 2001). Örgütsel iklim, bir örgütü başkalarından ayıran daimi özelliklerle, örgüt üyelerinin birliktelik, özgürlük, güven, adalet, destek, tanınma ve yenilik boyutlarında geliştirdikleri ortak algılardır. Üyelerinin etkileşimiyle oluşan örgüt iklimi kendine özgü normları, değerleri ve kültürü ile yaklaşımları yansıtır ve davranışların belirlenmesinde belirleyici bir faktör olarak işlev görür.

Eğitim araştırmacıları tarafından okulların en ayırt edici özelliği olarak kabul gören okul iklimi, okullar açısından çok önemli bir kavramdır (Donnelly, 1999). İklim, okullarda var olan tüm insani unsurlar tarafından oluşan bir çevredir. İklim, okulun mevcut durumunu ve olması gereken durumunun belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bucak'a (2002) göre iklim, okulun bireysel kişiliğidir. Daha yalın bir ifade ile okulun iklimi, örgüt okulun üyelerinin davranışlarını etkileyen ve o okulu diğerinden ayırt eden iç özelliklerin toplamıdır.

Özellikle önemli bir değişken olarak çalışmamıza dâhil ettiğimiz okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul iklimi üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar, iklimin okulların kültürel boyutlarında değişiklikler yaptığını, bu değişimlerin öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koyan bir kavramsal çatı meydana getirmiştir (Gaziel, 1997). Okullarda iklimin değerlendirilme süreci araştırmalar, görüşmeler, karmaşık gözlemler ve grup çalışmaları içermektedir. Fakat konu hakkında çok az bilgiye sahip bir kişi bile herhangi bir okulda herhangi bir zaman diliminde vakit geçirdiğinde, bazı basit gözlemlerle okulun iklimi hakkında genel bir kanıya sahip

olabilir. Bir okula ilk kez gittiğinizde bile kendi duyu ve içgüdülerinizle okul iklimi hakkında olumlu ya da olumsuz bazı yargılar oluşabilir (Noonan, 2004). Okulların iklim bakımından değerlendirilmesinde Goldring'in (2002) öne sürdüğü işbirliği, ortak kararlar, yenilik, paylaşılan vizyon ve gelenekler özelliklerine dikkat etmek gerekir. Olumlu ve olumsuz iklimin gerek öğrenci davranışları gerekse öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri düşünüldüğünde okul iklimi konusunda bu kadar çok araştırma yapılması kaçınılmazdır.

Bir okulun olumlu ya da olumsuz bir iklime sahip olmasında yöneticilerin rolü çok büyüktür. Olumsuz olarak tarif edilen bir okul ikliminde, yöneticilerin belirli özellikleri vardır (Hernandez ve Seem (2004) . Yöneticiler ile okulun diğer insani unsurları arasında zayıf bir iletişim vardır. Açık olmayan kurallar ve ödül ve ceza sistemi bulunan bu tür okullarda hatalar karşısında nasıl bir yol izleneceğine dair bir politika yoktur. Olumsuz bir iklime sahip olan okullarda öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerin kendilerine değer vermediklerini ve saygı duymadıklarını hissederler. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine karşı isteksizdirler ve onların başarıları konusunda düşük bir beklenti vardır. Tıpkı olumsuz bir okul ikliminde olduğu gibi tam tersi olumlu ikliminin etkileri de okulun her yerinde hissedilir.

Okul iklimi ile ilgili araştırmalar, okul ikliminin farklı unsurlardan oluştuğunu kanıtlamıştır. Freiberg (1998)'e göre bu farklı unsurların etkileşimi ile yüksek düzeyde öğrenme ve öğretme olanağı sağlanan ortamlar oluşabilir. İklım çalışmaları olumlu ve sağlıklı okul ortamları oluşturmak açısından oldukça önemlidir. Güçlü iletişim sistemi ve güven duygusu okul iklimini etkileyen en önemli etkenlerdir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen ve harekete geçiren bir çevre olarak iklim bir diğer önemli faktördür. Olumlu beklentiler, etkili bir dönüt sistemi, nesnel bir ödüllendirme sistemi ve aile ile topluma yakınlık pozitif bir okul ikliminin diğer etkenleridir. Farklı boyut ve unsurlar içeren okul iklimi kavramı çalışmamızın özellikle okul etkililiği ile ilişkisi bakımından önemli bir değişkendir. Hesap verebilirliğin okul iklimi üzerinde bir etkisinin varlığı ve varsa etki düzeyi bu araştırmada okul iklimi konusunda yeni ve farklı bir yaklaşım sağlayacaktır.

2.5. Konuyla İlgili Çalışmalar

Bu bölümde okul iklimi, okul etkililiği ve okul hesap verebilirliği ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde karşılaşılan bu değişkenler arasındaki ikili ilişkileri konu eden çalışmalara yer verilmiştir. İlgili literatürde eğitimde hesap verebilirlik başlığı altında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların okul özelliklerine yoğunlaştığı görülür. Ayrıca okulların belirli özelliklerinin öğrenci ve öğretim arasındaki ilişkilerini ve etkilerini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalar daha çok eğitimde hesap verebilirliği genel bir çerçeveden incelemektedir. Kuramsal veya modellere odaklanan çalışmaların durum belirleme ve görüş alma hedefleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar ise okul reformu, okul etkililiği ve performansı ile hesap verebilirlik ilişkilerine yoğunlaşmaktadır. Yurt dışında uygulanan hesap verebilirlik modellerinin eleştirisi ve doğal olarak test sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik yaklaşımının olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılmasını hedefleyen uzun süreli araştırmalar göze çarpmaktadır. Türkiye’de eğitim hesap verebilirliği alanında Kantos (2010), Özen (2011), Bülbül (2011), Erdağ (2013), Doğan (2015) ve Türkoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalar daha çok bir durum tespiti ya da paydaşların bu konudaki görüşlerini toplamaya yönelik olduğu görülmektedir.

Okul hesap verebilirliği konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak bir durum belirleme ve görüş toplama biçiminde şekillenmektedir. Araştırmacılar daha çok öğretmenler, idareciler ve diğer eğitim paydaşlarının hesap verebilirlik algıları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Literatürdeki araştırmaların bir kısmında, eğitimde kimin hesap vereceği ve kimin hesap soracağı sorularına odaklanarak, bu iki unsur arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Bu çalışmalardan ilk olarak değineceğimiz çalışma araştırmacıların okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kamu ve özel ilköğretim okullarına yönelik bir hesap verebilirlik modeli oluşturmayı hedefledikleri (Kantos ve Balcı, 2011) araştırmadır. Bu çalışmada, araştırmaya katılanların hesap verebilirliğin alt boyutlarını oluşturan ailelerle ilişkiler, öğrenci başarısı, sorumluluk, sosyal adalet ve okul iklimi boyutlarında kimin hesap vermesi gerektiği yönünde sorular sorulmuştur. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenci öğrenmelerinden, okul yöneticileri ile öğretmenlerin sorumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Bazı çalışmalarda da eğitimde hesap verebilirliğin temel unsurlarının neler olduğu ve nasıl irdelenmesi gerektiği konularında okul yöneticilerinin algıları incelenmiştir. Engin (2013), ortaokul müdürünün hesap verebilirlik mekanizmaları ile ilgili algılarını analiz etmiş, okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik sisteminin belirli nesnel ölçütler doğrultusunda oluşturulması yönünde olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, etkili bir hesap verebilirlik sisteminin en önemli araçlarından biri ödül ve ceza sistemidir. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin bölgesel ya da ulusal düzeyde standartların belirlenmesi; ulusal sınavlar ile okulların karşılaştırılması ve bu sonuçlar doğrultusunda bir hesap verebilirlik mekanizması oluşturulması yönünde olumlu görüş bildirmiştir.

Kantos (2010) hazırladığı doktora tezinde, geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemiştir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmanın evrenini Türkiye’den yirmi bir şehir oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler ve yöneticilerin yerine getirdikleri görevler ile ilgili hesap vermek zorunda oldukları ve bunun mesleki etiğim bir gereği olduğunu kabul etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler ve yöneticiler okullarda eğitimsel hesap verebilirliğin sınav sonuçları doğrultusunda uygulanması gerektiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ancak öğrencilerin davranış değişiklik düzeylerine ve gelişimlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bülbül (2011) yılında hazırladığı doktora tezinde, Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde hesap verebilirlik olgusunu incelemiştir. Mevcut sistem içerisinde hesap verebilirlik bağlamında gerçekleşen uygulamaların değerlendirilmesini hedeflediği çalışmaya okul yöneticileri ve öğretmenler ile birlikte denetçiler ve eğitim sendikası yöneticileri de katılmışlardır. Katılımcıların görüşlerini alarak hesap verebilirlik konusunda bir değerlendirme yapmıştır. Tarama modelinde tasarladığı araştırmasında kendi geliştirdiği ölçek aracılığı ile elde edilen bulgulara göre, mevcut sistemde hesap verebilirlik uygulamaların gerçekleşme düzeyinin yeterli olmadığını vurgulamıştır.

Özen (2011), hazırladığı doktora tezinde okul yönetici ve öğretmenlerinin hesap verebilirliğe ilişkin beş boyutu benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini araştırmıştır. Nedensel karşılaştırma çeşidi bir tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre akademik başarı, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları ve okul örgütünün gelişme kapasitesine ilişkin

yapılacaklar gibi hesap verebilirlik boyutlarını benimsendiği ortaya konulmuştur. Fakat bu boyutları uygulanabilir bulmadıklarını da eklemişlerdir.

Bir başka çalışmada akademik başarının artırılmasına yönelik baskılar, okulların bu baskılara cevap verme düzeyleri ve hesap verebilirlik politikalarının bu baskılara cevap vermek için kullanılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini incelenmiştir (Erdağ, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin akademik başarının artırılması boyutunda sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu hissetmediklerini, ancak okul paydaşlarına düşük ve bürokrasiye karşı yüksek düzeyde hesap verme zorunluluğu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Engin (2013), idarecilerin hesap verebilirliğe yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, ortaokul müdürlerinin Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Plan, Gelişimi Yönetimi gibi uygulamaları bürokratik bulduklarını ve sorumluluk dağılımının adil olmadığını ifade ettikleri vurgulanmıştır. Öğrenci girdilerindeki farklılıkların ve kamunun faaliyetleriyle ilgili kamuoyu görüşlerinin dikkate alması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çevre koşulları dikkate alınarak öğrencilerin çıktılarına dayalı bir değerlendirme yapılabileceği ve e-devlet uygulamalarının hesap verilebilirliğin sağlamasında yardımcı olduğunu bildirmişlerdir.

Günel (2014), etkili okulun boyutları doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin etkililik algılarını ve bunun öğrenci başarısını yordama düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili okul ve okul hesap verebilirliğine ilişkin algılarını da incelemiştir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, okul etkililiğinin sağlanmasında öğretimsel liderliğe büyük önem verdiklerinin saptandığı araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul hesap verebilirlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkoğlu (2015), öğretmenlerin hesap verebilirlik kapsamında öğrencilere, velilere ve idarecilere karşı bazı sorumlulukları yerine getirdiklerini saptamıştır. Araştırmalarında özel okul öğretmenlerinin çalışma şartları nedeniyle artan sorumlulukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu sorumluluklar içinde en fazla zaman ve emek harcadıkları alanı öğrenci ile ilgili sorumlulukların oluşturduğu belirtilmektedir. Öğrenciye yönelik sorumluluklar daha çok akademik başarı, öğretim ortamı ve öğrencinin yönlendirilmesine odaklandığı belirtilmiştir.

Çalmaşur (2019), ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin hesap verebilirliğin boyutlarının okul geliştirme aracı olarak uygulanma düzeyine ilişkin algılarını tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarını hesap verebilir bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu, okulların hesap verebilirliği bağlamında en çok okul idaresine ve velilere; en az ise devlete açıklama yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri konu eden çalışmalara bakıldığında ise genel olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında olumlu veya olumsuz yönde, orta veya yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016; Ayık ve Ada, 2009; Şişman, 2011; Özdemir ve diğerleri, 2010). Amerika Birleşik Devletlerinde 1960’larda başlayan etkili okul araştırmaları Türkiye’de 90’lı yıllarda görülmeye başlamıştır. Balcı (1993) ve Şişman (1996) tarafından yapılan betimsel çalışmalar, etkili okul ile ilgili öncü araştırmalardır. Literatürde okul iklimi ile birlikte çeşitli değişkenler ele alınmıştır. Okul iklimi ve öğrencilerin okul bağlılığı (Özgenel ve diğerleri, 2018), okul iklimi ve öğretmen performansları arasındaki ilişki (Demir, 2008), okul güvenliği ve okul iklimi (Çalık ve Çalık, 2011) gibi konular araştırılmıştır. Okul etkililiği ile ilgili yapılan erken dönem araştırmalar ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkilendirilirken, ilerleyen yıllarda öğrenci başarısı, liderlik, okul kültürü ve iklimi gibi değişkenler eklenmiştir. Yapılan ikili ilişkilere dayalı araştırmaların çoğunluğunda bulgular okul ikliminin okul etkililiğini yordadığı görülmektedir.

Eğitim ve okul hesap verebilirliği konularında yapılan en önemli çalışmalardan biri Abelman ve Elmore tarafından yapılan (1999) “Okulda Hesap Verebilirlik” çalışmasıdır. Okulda görev yapan öğretmenlerin ve diğer paydaşların hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ve diğer okul paydaşlarının görüşlerini belirlemek amacıyla ilk, orta ve lise düzeyinde aralarında özel okulların da bulunduğu 20 okulda on beş gün süren bir araştırma yapmışlardır. Okullarda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve idareciler ile yapılan görüşmelerde ne için ve kime karşı sorumlu oldukları soruları yöneltmiştir. Gerçekleştirilen durum çalışmaları sonucunda göreceli olarak bir hesap verebilirlik teorisi geliştirilmiştir. Bu teori doğrultusunda hesap verebilirlik, sorumluluklar ve beklentiler faktörleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu sonucuna varmışlardır. Ortaya konulan teoriye göre hesap verebilirlik, sorumluluklar ve beklentiler birbirleri ile ortak ve

karşılıklı etkileşimli olarak çalışmaktadır. Aralarındaki ilişki okuldan okula farklılaşmaktadır. Sonuç olarak okullarda hesap verebilirlik, okulu oluşturan her bir bireyin kişisel değerleri, ortak beklentileri ve hesap verebilirlik için kullanılan mekanizmalar arasındaki çatışmaları, tutarsızlıkları ve ihtiyaç duyulduğunda sorunları nasıl çözümlediği ve okul toplumunun kime ne için hesap verdiklerini anlatır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul temelli hesap verebilirlik ile ilgi okul yöneticilerinin görüşlerini ve okul temelli hesap verebilirlik sistemlerinin okulların çalışma biçimini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışılmıştır. Okullar arasında değişiklikler oluşturan olumlu ve olumsuz teşviklere dikkat edilerek gerçekleştirilen araştırma hesap verebilirlik sisteminin okullarda davranış değişikliklerine neden olduğunu belirtmiştir (Ladd ve Zelli, 2002). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yüzde sekseni performans standartlarını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yüzde yetmişi okul standartları ve testlerin uyumlu olmasını ve okulların performansları belirlenirken hesap verebilirliğe dayalı ölçütlerin kullanılmasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

2002 yılında Owens ve Peltier araştırmalarında, ebeveynlerin hesap verebilirlik mevzuatı algılarını araştırmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda ebeveynlerin okullarda hazırlanan hesap verebilirlik raporlarına karşı ilgisi ve tutumlarını ilginç ve öğretici bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuca göre velilerin sınıflar, okullar arası karşılaştırmalar ve finansal konularda daha fazla bilgi almak istediklerini göstermiştir.

Ortaokullarda görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları pedagojik yaklaşımları ve hesap verebilirliğe karşı tepkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışma Kenneth Tse (2007) tarafından yapılmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, mevcut hesap verebilirlik sistemi içinde öğretmenlerin rolü, sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinlikler ile öğrenmenin ne derece gerçekleştiği, kısaca hesap verebilirlik sisteminin öğretmenler ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde daha çok öğrencilerin test başarılarını arttıracak çalışmalara yöneldiklerini ortaya koymuştur. Kaçınılmaz bir biçimde test temelli uygulamalara dayalı olan hesap verebilirlik sistemi, öğretmenleri laboratuvar ve

araştırmaya dayalı etkinliklerden daha çok test başarısını arttıracak çalışmalara yöneltmiştir.

İç hesap verebilirlik sistemlerinin doğasını eyalet düzeyinde uygulanan hesap verebilirlik sistemine dâhil iki ilköğretim okulunda araştıran Hay (2005), profesyonel öğrenme ile okul hesap verebilirliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile geniş ölçekli performans testi kullanmıştır. Yapılan tez çalışması, iç hesap verebilirliğin bileşenlerini bulmayı, bu bileşenlerin gücünü anlamayı ve karşılıklı dinamiklerin dış sistemlerle ilişkisini bulmayı hedeflemiştir. Ayrıca okul-temelli hesap verebilirlik sistemini etkileyen anahtar konumdaki çevresel faktörlerin tanımlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte iç hesap verebilirlik mekanizmasının öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak çalışmanın bir diğer alt amacı olarak belirlenmiştir. Nitel yöntem kullanılarak yapılan araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile birlikte gözlem ve doküman analizinden veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bir okulda uygulanan iç hesap verebilirlik sisteminin performans göstergeleri, ortak amaçlar, başarı ölçütleri, performansı değerlendirenler ve öğretmenlerin uygulamalarını takip edip onlara rehberlik edenlerin oluşturduğu bir sistem olması önerilmiştir. İç hesap verebilirliğin bu bileşenleri ile birlikte onları etkileyen büyük ölçekli performans testleri ile profesyonel liderlik olarak belirtilen iki dış etkenin var olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu okuldaki iç ve dış hesap verebilirlik sistemleri arasındaki etkileşimdir. İç ve dış hesap verebilirlik sistemleri arasındaki ilişki bakımından yapılan incelemede dış hesap verebilirliğin okuldaki değişime katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte iç hesap verebilirliğin öğretmenler arasında dayanışmayı arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Hay (2005) tarafından tespit edilen bu iç ve dış hesap verebilirlik mekanizmaları okul hesap verebilirliği alanında kullanılan temel yaklaşımlardan biri olarak kabul görmektedir.

Etkili bir okul hesap verebilirlik sistemini tanımlamayı hedefleyen Englert ve diğerleri (2007), öğrenciler için yüksek başarı beklentisi, geçerli bir ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçümler, kaynakların etkin kullanımı ve verilerin okul paydaşları ile paylaşılması, sonuçlara göre yaptırımlar ve ödüllendirmeler şeklinde yedi madde tespit etmişlerdir. Belirlenen bu yedi özelliğin öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırıp artırmadığına yönelik öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen, yönetici ve müfettişlerin ilgili bileşenleri

algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Etkili bir hesap verebilirlik sistemi neticesinde elde edilen verilerin tüm paydaşlar tarafından ele alınarak eğitimin zayıf yönlerinin düzeltilme şansı bulunabileceğine vurgu yapılmıştır.

Gupta (2008), Hindistan’da devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerinin hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan doktora tezinde karma yöntem kullanmıştır. Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgulara göre özel ve kamu okulları arasında sosyo-ekonomik koşullar, eğitimin kalitesi ve mesleki eğitim bakımından önemli farklılıklar olduğu fakat hesap verebilirlikle ilgili görüşlerinde anlamlı benzerlikler olduğu görülmüştür. Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin farklı okullarda uygulanan hesap verebilirlik sistemleri hakkında görüş farklılıklarının okulların yönetim yapısı ve finansal durumlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Okul hesap verebilirliği başlığı altında yapılan araştırmaların bazıları hesap verebilirlik ölçütleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. 2010 yılında Jackson ve Lunenberg, okullara uygulanan performans göstergeleri, hesap verebilirlik uygulamaları sonucu oluşan puanlamalar ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 2001 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde yürürlüğe giren “No Child Left Behind” (NCLB) yasası ile okullara bir takım performans göstergeleri aracılığı ile hesap verebilirlik puanlarının verilmesi yasal olarak uygulanmıştır. Okullar sergiledikleri performans doğrultusunda; örnek, tanınmış, akademik olarak kabul edilebilir ve kabul edilemez şeklinde sınıflandırılmışlardır. Kategorileştirilmiş bu göstergeler ile öğrenci başarıları arasında ilişki olup olmadığını inceleyen araştırmacılar, okullardaki performans göstergeleri ile öğrenci başarıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Corporan (2012) hazırladığı doktora tezinde öğretmenlerin NCLB (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasa ve uygulaması kapsamında öğrenci başarısına ilişkin hesap verme zorunluluğu açısından kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayan faktörleri tanımlamak için yapılmıştır. Nitel yöntem kullanılan araştırmada öğretmenlere on açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları NCLB yasasının öğretmenlerde stres ve endişeye sebep olduğunu ortaya koymuştur. Yasanın olumlu ve olumsuz olarak nitelendirilebilecek etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

Çalışmamızın bu bölümünde Ehren ve Swanborn (2012) tarafından Hollanda’da yapılan çalışmaya yer vermenin oldukça gerekli olduğu değerlendirilmiştir. “Hesap Verebilirlik Sistemlerinde Okulların Stratejik Veriyi Kullanımı” başlıklı araştırmada,

okulların uygulanan ulusal düzey testlerinde aldatıcı davranışlarını ve okul incelemelerine test havuzunda yapılan değişiklikleri incelemişlerdir. Okullarda gerçekleştirilen teftişler sonucunda elde edilen verilerin hesap verebilirlik sistemi açısından oldukça önemli olduğu, elde edilen veril ve bilgilerin okulların iyileştirilmesi için kullanılabileceği belirtilmektedir. Bizce asıl önemli bulgu okulların yüzde 5,5' inin testin yönergelerine riayet etmediği ve okulların üçte birinin bir veya daha fazla öğrenciyi teste dahil etmediklerinin tespit edilmesidir. Muhtemelen okulun genel başarısını olumsuz yönde etkileyecek öğrencilerin sınava dâhil edilmemeleri durumu test temelli bir hesap verebilirliğin güvenilirliğini tartışılır hale getirmektedir.

Ehren ve Swanborn (2012), hesap verebilirlik sistemi kapsamında elde edilen verilerin çok değerli olduğunu ve bu verilerin okullarda iyileşme etkisi yaratması gerektiğini vurguladıkları araştırmadır. Öğrenci performansları ile birlikte okul ile ilgili elde edilen bütün nesnel veriler hesap verebilirlik sisteminin en temel bileşenidir. Asıl önemli olan bu verilerin, okul gelişimi ve öğrenci performansının artırılması ve öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi yönünde değerlendirilmesidir. Okulun etkililiğinin artırılması amacı ile kullanılabilecek bu veriler çok kıymetli bir geri bildirim unsurudur. Eğitimse hesap verebilirlik sistemlerinin algılanma biçimi ve bu sistemlerin kullanım biçimleri doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısı ile bu sistemlerden elde edilen okulla ilgili veriler karar almada ve tedbirler geliştirmede kullanılmalıdır.

Okul hesap verebilirliği ve genel olarak hesap verebilirliğin en temel sorusu olan kim sorumludur sorusuna cevap bulmayı amaçlayan çalışma 2013 yılında Kelly ve Leavy tarafından uygulanmıştır. Öğrenci öğrenmesinde sorumluluğun kimde olduğunu ve kimin neden sorumlu olduğunu tespit etmek için gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, hesap verebilirlik uygulamaları doğrultusunda öğrenci öğrenmelerinden öğretmenlerin sorumludur. Bu sonuç istikametinde öğretmenlerin niteliklerinin öğrenci öğrenmesini ve başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Son olarak değineceğimiz Douglas, Ingle ve Rutledge (2014) tarafından yapılan çalışma test temelli hesap verebilirlik uygulamalarına getirilen olumsuz eleştirilerin haklı ve yerinde olduğunu gösteren bir araştırmadır. Mevcut hesap verebilirlik sistemleri içerisinde öğretmenlerin nasıl değerlendirildikleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiğinin değerlendirilmesinin analiz edildiği çalışmada okul

yöneticilerinin dâhil olduğu değerlendirmelerde öğretmenlerin test temelli hesap verebilirlik sistemi aracılığıyla değerlendirildikleri belirtilmektedir. Sonuç olarak test sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik sistemi ile yapılan değerlendirme ile okul yöneticileri tarafından yapılan değerlendirmeler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik sistemi içerisinde yüksek puanlar alan öğretmenlere daha düşük puanlar verdikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmaların en önemli yanı okulların hesap verebilirlik bağlamında kime ve nasıl hesap verecekleri, hangi ölçüt ve göstergelerin kullanılacağı ve bunların sonucunda okulların nasıl etkilendiğini ortaya koymuş olmalarıdır. Yurt dışında yapılan çalışmalar performans göstergeleri ya da ulusal düzeyde yapılan sınavların sonuçları doğrultusunda yapılan hesap verebilirlik uygulamaları sonrasında bir ödül ve ceza sistemini de ortaya koymuşlardır. Ülke genelinde veya eyaletler ve bölgeler düzeyinde yapılan sınavlar sonucunda okulların belirli bir standardı karşılayıp karşılamadıklarına vurgu yapılır. Bu sonuçlar doğrultusunda sıralamalar yapılır ve belirli bir standardı karşılayamayan okullar için çeşitli tedbirler alınır. Öncelikle öğretmenler için hizmet içi eğitimler, okullar arasında yer değiştirmeler ve okulların öğretim bakımından eksiklerini giderebilmeleri için çeşitli fırsatlar sağlanır. Bu fırsatlar sonrasında istenilen performans hedeflerine ulaşamayan okullara ve öğretmenlere çeşitli yaptırımlar uygulanır. Okulların ödeneklerinde kesintiye gidilmesi hatta kapatılması ve ne yazık ki öğretmenlerin iş akitlerinin sonlandırılması gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Sınav sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik uygulaması ciddi eleştirileri de beraberinde getirmektedir. “Test Based Accountability” (Test Temelli Hesap Verebilirlik) kavramı ile açıklanan bu yaklaşımı eleştirilen pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Eraut, 1994; Newmann ve diğerleri, 1997; Nathaniel ve diğerleri, 2016; Xiarong, 2001; Stecher, 2004). Bununla birlikte belirli ölçütler doğrultusunda hazırlanan dönemlik veya yıllık raporlar doğrultusunda okulların hesap verebilirliği için göstergeler olarak kullanılmaktadır. Okulların nitel ve nicel olarak gelişim gösterip göstermediklerini formlar aracılığıyla sunmaları söz konusudur. Kuzey Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Amerika Birleşik Devletlerinin bazı eyaletlerinde, Avustralya ve Kanada’da yaygın olarak kullanılan bu yöntemde hesap verebilirliğin gerçek anlamı doğrultusunda derslikler, araç-gereçler, donanım, öğretmen-öğrenci sayıları, kitap sayıları gibi veriler dikkate alınır. İlaveten okulun eğitim ve öğretim bakımından yaptığı çalışmalar, sosyal etkinlikler, katılım

gösterilen yarışmalar ve projeler, okul terk oranları ve güvenlik gibi çeşitli başlıklarda formlar tamamlanır.

Son olarak yurt dışında yapılan çalışmalar ile ilgili tarafımızca yapılan bazı genel değerlendirmelere yer verilecektir. Öncelikle okullarda uygulanan test sonuçlarına ve öğrenci başarılarına odaklanan hesap verebilirlik sistemlerinin öğretmenlerin öğretim etkinliklerini nasıl etkilediğine değinmek gerekir. Okullarda uygulanan ve öğrenci başarısını temel alan hesap verebilirlik uygulamaları öğretmenleri daha çok test başarısına olumlu yönde katkı sağlayacak etkinlik ve yöntemleri tercih etmelerine neden olmaktadır (Hay, 2005). Ayrıca test sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik sisteminde okulların sonuçları manipüle etme eğilimleri ortaya çıkmaktadır. Bazı düşük performanslı öğrencileri sınava dâhil etmeme veya sınav yönergelerine uymama gibi uygulamalarla sınav sonuçlarına etki edildiği görülmektedir (Ehren ve Swanborn, 2012).

Okul hesap verebilirlik sistemlerinin okulun etkililiği ile dolaylı olarak ilişkili olduğu ve öğrenci başarısı üzerinde etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Ayrıca bu sistemlerin öğretmenlerin okul içindeki davranışlarını nasıl etkilediği ve birbirleriyle olan ilişkilerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Şeffaf ve nesnel bir hesap verebilirlik sisteminin okul bileşenleri arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği hatta öğretmenler arasında işbirliğini arttırdığı yönünde bulgular görülmektedir (Hay, 2005).

Velilerin okul hesap verebilirliği konusunda görüşleri de dikkate alınması gereken bir diğer boyuttur. Velilerin okul hesap verebilirlik sistemlerini gerekli bulduklarını ve daha fazla bilgi istediklerini belirtmişleridir (Owens ve Peltier, 2002). Çocuklarının eğitimi için hem maddi olarak hem de manevi olarak ciddi emek ve zaman harcayan velilerin bu beklentileri anlaşılır bir durumdur.

Nathaniel ve diğerleri (2016) test odaklı hesap verebilirlik uygulamalarının okul iklimi ve öğretmenlerin iş stresleri üzerindeki etkilerini Amerika Birleşik Devletlerinde dört eyalette araştırmışlardır. 6428 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan yapısal eşitlik modeli ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak test temelli hesap verebilirlik sisteminin okul ikliminde iş stresini arttırdığı ve öğrencileri arası ilişkileri de olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.

Burgess ve diğerleri (2013) İngiltere ve Galler'de yaptıkları araştırmada okulların performans tabloları doğrultusunda hesap verebilirlik sistemi sonucunda etkililiklerinin değişip değişmediğini araştırmışlardır. İngiltere ve Galler'de yaptıkları çalışmalar

sonucunda okulların performans tabloları ile bir hesap verebilirlik uygulamasına tabi tutulmalarının özellikle Galler’de okulların etkililiğini olumsuz olarak etkilediğini tespit etmişlerdir.

Ladd ve Zelli (2002) tarafından yapılan araştırma Amerika Birleşik Devletlerinin Texas eyaletinde uygulanan okul hesap verebilirliği modelinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan okul hesap verebilirliği modelinin beyaz öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkileri varken siyahi öğrencilerde olumsuz etkiler göstermiştir. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucu da okul terk oranlarının okul hesap verebilirlik modelinin uygulanmaya başlaması ile birlikte azaldığıdır.

Etkili okul araştırmalarında olumlu okul iklimine yapılan vurgu literatürde yapılan araştırmalarda konunun sıklıkla ele alınması sonucunu doğurmuştur. Okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri konu eden çalışmalar kapsamında ulusal ve uluslararası literatürde yapılan taramada bu iki değişken arasında olumlu yönde ve güçlü bir ilişki olduğuna dair bulgular yer almaktadır. Edmonds (1979), DuFour ve Eaker (1998), Fullan (1999), Carter (2000), Lezotte (2001) ve Taylor (2008) okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye’de Şenel ve Buluç (2016) ilkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Karadağ ve diğerleri (2016) yaptıkları meta analiz çalışmasında okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyerek okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarında orta düzeyde bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Özgenel (2020) okul ikliminin okul etkililiğinin önemli bir göstergesi olduğuna vurgu yaparak okullarda iklimin olumlu hale getirilmesinin okul etkililiğine önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve bu yöntemin tercih edilme nedenine yer verilecektir. Ayrıca araştırmanın modeli şekil olarak yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

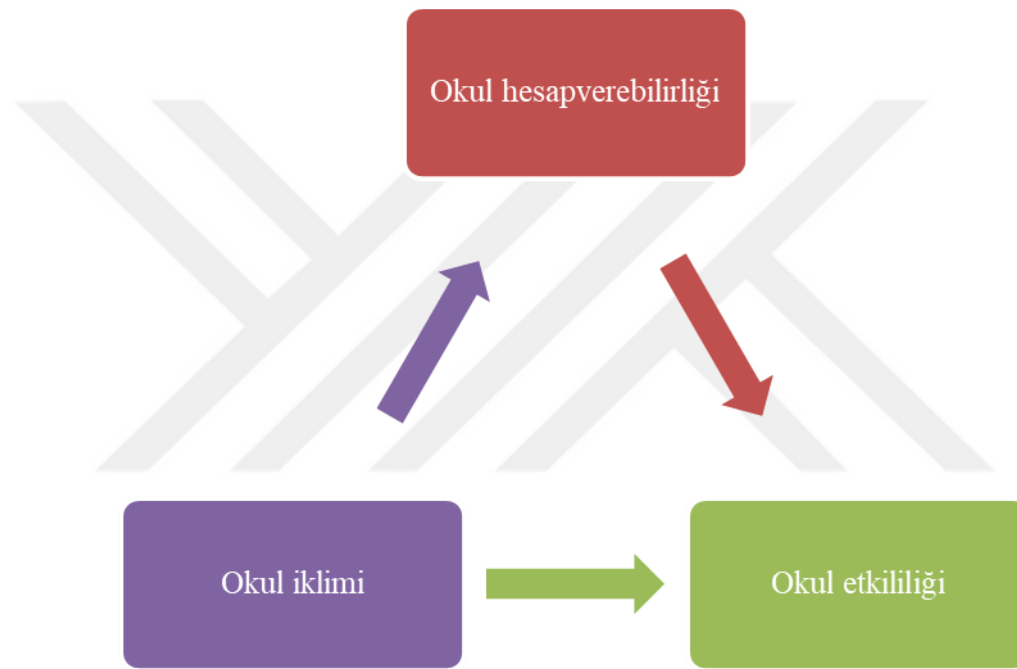
Nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre çalıştıkları okullarının etkililik ve iklimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini ve bu ilişkide okulların hesap verebilirliğinin aracılık etkisini belirlemeyi hedefleyen betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar mevcut bir durumu olduğu gibi ortaya çıkararak (Karasar, 2009; Balcı, 2015) bazı olgu ve olayları açıklamaya çalışırlar. Değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını hedefleyen araştırma, ilişkisel tarama modeli şeklinde desenlenmiştir. Bu model değişkenler arasındaki farklılaşma ve benzeşmenin derecesinin, değişkenler arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden incelenmesini sağlar (Büyüköztürk, 2006; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmada konu ile ilgili daha kısa sürede daha fazla veri elde etmek için nicel yöntem tercih edilmiştir. Literatürde okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye konu eden pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Betimsel ve ilişkisel bir yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak ve çalışmanın amacı doğrultusunda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki ve bu ilişki üzerinde okul hesap verebilirliğinin aracılık rolünün tespit edilmesi için en uygun yöntemin araştırmanın ilişkisel tarama modeli olacağı düşünülmüştür.

Araştırmada tercih edilen yöntem hedeflenen amaçlara ulaşma konusunda sağlayacağı yarar ve kolaylıklar dikkate alınarak nicel veriler ışığında tarama yöntemi olarak belirlenmiştir. Tarama modeli araştırmalar kişilerin fikir ve inançlarının, tutumlarının, eylemlerinin belirlenmesinde kullanılan, anketlere veya görüşmelere ait kuralların kabul edilmesiyle gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bir tarama araştırmasında takip edilmesi gereken rutin adımlar planlama ve tasarlama, veri toplama araçlarını oluşturma ve geliştirme, veriyi toplama, verileri girme ve analiz etme ve son olarak sonuçları yorumlama ve rapor etme şeklinde belirtilmektedir (Christensen, ve diğerleri, 2015). Araştırmada veriler anket (survey) tekniği ile hem basılı hem de çevrimiçi uygulamalarla katılımcılara ulaştırılan ölçekler toplanarak bir araya getirilmiştir. Araştırmada,

araştırmacılar tarafından geliştirilen iki boyut ve 18 maddeden oluşan “Okul Hesap Verebilirlik Ölçeği”, “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” ve demografik verilerin elde edilmesi amacı ile eklenen bir bölüm kullanılmıştır. Araştırmada öngörülen ilişkiler doğrultusunda okul iklimi, okul etkililiği ve okul hesap verebilirliği arasında bir ilişki modeli önerilmiştir.

Şekil 1

Araştırmanın Modeli



Yurt dışında ve yurt içinde okul iklimi ile okul etkililiği arasında var olan ilişkiyi konu eden pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Brookover ve diğerleri (1978) okul iklimi ve okul başarısını, Gaventa ve McGee (2011) şeffaflık ve hesap verebilirliğin etkilerini, Klein (2001) eğitimde fırsat eşitliği ve hesap verebilirlik, Mortimore (1993) okul etkililiği ve yönetim ilişkisini, Reynolds (1995) okul geliştirme ve okul etkililiği gibi konuları incelemişlerdir. Bu iki değişken arasında var olduğu öngörülen ilişkiler ve birbirinin yordayıcısı olduğu varsayımıyla aralarındaki ilişkinin ispatlanması ve bu ilişkide okul hesap verebilirliğinin aracılık rolü test edilmiştir. Çalışmamızda bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak kabul ettiğimiz okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide okul

hesap verebilirliğinin aracılık etkisinin varlığı ve kısmi ya da tam aracılık etkisi test edilmiştir.

Aracı değişken, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında neden ve nasıl bir ilişki olduğunu açıklayan değişkendir (Hayes, 2009). Bir değişkenin aracı değişken olarak kabul edilmesi için bağımsız değişkenin ilk olarak aracı değişkeni etkilemesi, sonrasında ise aracı değişkenin bağımlı değişkeni etkilemesi beklenir. İlişkisel bir araştırma modelinde aracı değişkenin, yarattığı etkiye aracılık etkisi denilir (Judd ve Kenny, 1981). Aracı etki analizi ise farklı alanlarda kullanılan, değişkenler arasındaki ilişkisel yapıyı ortaya koyan istatistiksel bir yöntemdir (Baron ve Kenny, 1986). Bu yöntem, 1950’lerde keşfedilmiş olsa da, Judd ve Kenny (1981) ile Baron ve Kenny (1986)’nin yaptıkları çalışmalarla önemi ve yaygınlığı artmıştır. Araştırmanın modelinde bağımsız değişken olarak kabul ettiğimiz okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık etkisi istatistiksel paket program aracılığıyla test edilmiştir.

Elde edilen veriler istatistiksel paket programları ile doğrulayıcı faktör analizleri, geçerlilik ve güvenirlik, normallik, t-testleri ve Anova testleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin hesap verebilirlik, okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine ilişkin korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılarak birbirlerini etkileme düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Son olarak ilgili istatistik programı ile okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği ve okul iklimi için aracılık modeli testi yapılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, il merkezinde bulunan devlet ve özel liselerde 2021-2022 eğitim öğretim yılında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise, Elazığ il merkezinde hizmet veren farklı türlerde liselerde görev yapan 514 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Cochran (1962; Aktaran, Balcı, 2015) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Önerilen formül doğrultusunda yapılan hesaplama ile % 95 güven endeksi ile 342 sayısı bulunmuştur. Ancak riski azaltmak ve güven indeksini arttırmak amacı ile bin adet anket formu dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden ve çevrimiçi tamamlanan ölçek sayısı 569’dur.

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin hedefi farklı durumların ortak yönlerinin varlığını tespit etmek ve sonuçlara göre bu farklılıkların

boyutlarını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örneklem seçiminde kullanılan bu yöntem, bazı farklılıkları kapsayan ana konuları bulup tanımlamayı hedefler (Patton, 2014). Bu tür bir araştırma yöntemi elde edilen bulgular ve sonuçlar diğer örnekleme yöntemleri ile kıyaslandığında daha fazla olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın modeline uygun olduğunu düşünülen bu yöntem daha net sonuçlar elde edebilmek ve daha fazla sayıda örnekleme ulaşabilmek için tercih edilmiştir.

Örnekleme alınan liselerden tesadüfi ve tarafsız olarak öğretmenlere ulaşılmıştır. Örneklemin homojenliğini arttırmak amacı ile farklı türlerde liselere ulaşılmış ve farklı branşlarda öğretmenlerden veriler toplanılmıştır. Örneklemin evreni temsil düzeyini belirlemek amacı ile uyguladığımız Cochran (1962; Aktaran, Balcı, 2015) formülünün önerdiği sayının üzerine çıkılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan bin ölçek formundan sadece 441 tanesi geri toplanmıştır. Ölçekleri çevrimiçi olarak tamamlamak isteyen öğretmenlere ise ölçekleri çevrimiçi halinin bağlantı adresi paylaşılmıştır. Sonuç olarak çevrimiçi ve basılı olmak üzere 569 adet ölçek toplanmıştır. İstatiksel analizlerde ölçekleri tamamlarken yeterli özeni göstermediği anlaşılan, bir başka deyişle analizlerde çok alt ve üst uçlarda değerlere sahip 55 öğretmene ait veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 514 öğretmene ait demografik verilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişken		N	%
Yaş	A.21-30	111	21.5
	B.31-40	150	29.1
	C.41-50	145	28.4
	D.51+	108	21.0
Cinsiyet	Erkek	281	54.7
	Kadın	233	45.3
Medeni Durum	Evli	425	82.6
	Bekâr	89	17.4
Branş	Sosyal Bilimler	231	44.9
	Fen Bilimleri	192	37.3
	Yetenek Dersleri	91	17.8
Kıdem	A.1-5	51	9.9
	B.6-10	66	12.8
	C.11-15	78	15.2
	D.16-20	179	34.9
	E.21+	140	27.2
Okul Türü	A.L.	153	29.4
	A.İ. H. L.	67	13
	F.L.	108	22
	M.T.A.L	96	18.3

Ö. A.L. ve Ö.F. L.	90	17,3
TOPLAM	514	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 514 öğretmenden 281'i (%54.7) erkek, 233'ü (%45.3) kadındır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı, 21-30 yaş aralığı 111 (%21.5), 31-40 yaş aralığı 150 (%29.1), 41-50 yaş aralığı 145 (%27.4), 51 ve üzeri yaş aralığında ise 108 (%21), oranlarına sahiptir. Öğretmenlerin 425' i evli (%82.6), 89'u (%17.4) bekârdır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin 231'i (%44.9) sosyal bilimler, 192'si fen bilimleri (%37.3) ve 91'i (%17.8) yetenek dersleri alanlarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem bilgilerine bakıldığında ise, 51 (%9.9) öğretmen 1-5 yıl arası, 66 öğretmen (%12.8) 6-10 yıl arası, 78 (%15.2) öğretmen 11-15 yıl arası, 179 (%34.9) öğretmen 16-20 yıl arası ve 140 (%27.2) öğretmen 21 yıl üzeri hizmet kıdemine sahip oldukları görülmüştür. Son olarak okul türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 153'ü (%29.4) Anadolu lisesinde, 67'si (%13) Anadolu imam hatip lisesinde, 108'i (%22) fen lisesinde, 96'sı (%18.3) mesleki ve teknik Anadolu lisesinde ve geriye kalan 90 (%17,3) öğretmenin ise özel fen ve Anadolu lisesinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun veri toplama araçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda literatürdeki emsal ölçekler belirlenmiş, bu ölçeklerin literatürdeki kabul düzeyi, ölçtüğü özellikler, kullanışlılığı, boyutları, madde sayısı, araştırmanın yöntemine uygunluğu ve cevaplama süresi gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve araştırmada hangilerinin kullanılacağı kararlaştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemi uygulanmış olan araştırmada nicel yöntemlere uygun veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği” (OHVÖ) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. OHVÖ'nün geliştirme aşamalarına sonraki bölümde yer verilecektir.

Nicel veri toplamak için demografik özelliklerin ve kişisel bilgilerin bulunduğu bir bölüm ve araştırmanın hedeflerine uygun okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi ölçeklerindeki sorular yer almıştır. Demografik özelliklerin yer aldığı bölümde, cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, branş ve çalışılan okul türünü belirlemek için altı soru bulunmaktadır. Okul hesap verebilirliği ölçeği iki boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Okul etkililiği ölçeği tek boyutlu ve 8 maddeden oluşurken okul iklimi ölçeği 6 boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır.

Araştırma da veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmasının nedeni hem ekonomik hem de hızlı bir şekilde veri toplamaya imkân vermesidir. Ayrıca büyük bir evrene ait özellikleri daha az sayıda kişi kullanarak belirlemeye olanak sağlaması da avantaj sunmaktadır (Fowler, 2009). Öğretmenlerin çalıştıkları okulların hesap verebilirlik düzeyleri hakkında tutum ve görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği”; okul etkililiği hakkında görüşleri için Hoy’un geliştirdiği ve Yıldırım (2015)’ın Türkçeye uyarladığı “Algılanan Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okullarının iklimi hakkında görüş ve tutumlarını belirlemek için Aka (2014) tarafından orijinalinden daha önce uygulanmış 33 madde ve altı boyuttan oluşan ölçek kullanılmıştır.

Ölçeklerin orijinal yapısına uygun olarak madde faktör ilişkisi oluşturularak yapılan DFA’da tüm ölçeklerin orijinal faktör yapısı ile aynı uyumu gösterdiği ve ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,40’ın altında bir değerde olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin diğer detaylar aşağıdaki başlıklar altında verilmektedir. Araştırmada kullanılan hiyerarşik regresyon analizi, Baron ve Kenny (1986) tarafından tavsiye edilen üç aşamalı analiz temel alınarak kurgulanmıştır.

3.3.1. Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çalışma kapsamında okul hesap verebilirliğine dair bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde yapılacak ilk işlem, öncelikle çalışılacak olan konu hakkında alanda daha önceden yapılan çalışmalar ve alan yazının incelenmesi ile ortaya çıkan temel noktaların belirlenmesidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Çalışma yapılacak konu seçildikten sonra alan taraması yapılmış, belli başlı noktalar çıkarılmaya çalışılmıştır. Alan taraması yapıldıktan sonra konunun temel noktaları üzerinden yola çıkılarak maddeler yazılmaya başlanmıştır. Maddeler yazılırken; maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçmesine, maddelerin açık, sade, anlaşılır olunmasına dikkat edilmiş ve 36 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Çalışma konusunda ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman üç öğretim üyesine görüşlerini almak üzere verilmiş, uzmanların geri bildirimlerine göre madde havuzunda bulunan yedi madde yeniden düzenlenmiş, sekiz madde çıkartılmış ve form son olarak 28 maddeye indirgenerek yazım kuralları açısından kontrolü amacıyla dil bilimciye başvurulmuştur. Dil bilimcinin görüşleri de alındıktan sonra madde seçimi için ön pilot uygulamaya geçilmiştir.

Uzman görüşleri ve dil bilimcinin kontrolleri sonrasında geliştirilmesi planlanan ölçek hedef grubu temsil edebilecek olan 30 kişiye uygulanmıştır. Uygulamada katılımcılara anlaşılmayan noktaların olması durumunda veya karşılaştıkları sorunları çekinmeden dile getirmeleri gerektiğini, bunun çalışma için öneminden bahsedilmiştir. Uygulama sonrasında ortaya çıkan sonuçlar, ölçek geliştirme sürecine katkı sağlayan uzmanlar ile değerlendirilmiş, uzmanların da tavsiyesi üzerine anlaşılmasının sorunlu olduğu düşünülen iki madde daha ölçekten çıkarıldıktan sonra 26 maddeden oluşan yeni uygulama formu oluşturularak örneklem üzerinde uygulamaya geçmek üzere son halini almıştır. Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin (OHVÖ) geliştirilmesi öğretmenler örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirirken, uygulama yapılacak çalışma gurubunun ölçekteki toplam değişken sayısının 5 katı veya daha fazla sayıda olması gereklidir (Büyüköztürk, 2002).

Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin (OHVÖ) yapı geçerliğinin tespiti amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'yı yapabilmek için öncelikle verilerin uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile Barlett küresellik testi aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda AFA testi uygulanmıştır. Uygulanan AFA sonucunda elde edilen yapı DFA ile test edilmiştir. OHVÖ'nün güvenilirliği Cronbach's α iç tutarlık katsayısı ile kontrol edilmiştir. OHVÖ Cronbach's α iç tutarlık katsayısı hem AFA hem de DFA örneklemde ayrı ayrı hesaplanmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan model uyumu χ^2/sd , RMSEA, GFI, CFI, IFI ve TLI (NNFI) uyum indeksleri ile incelenmiştir. Model uyumuna ilişkin yaygın kabul görmüş uyum indeksleri ve kabul edilebilir sınırlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul Edilebilir Sınırları

İndeksler	Kabul Edilebilir Sınır
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$ mükemmel uyum, $3 < \chi^2/sd \leq 5$ Kabul edilebilir
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum, $0,05 < \leq 0,08$ arası iyi uyum, $0,08 < \leq 0,10$ arası zayıf uyum,
CFI	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum
GFI	$\geq 0,90$ iyi uyum
TLI (NNFI)	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum,
IFI	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum,

χ^2 : Ki-kare, sd: Serbestlik derecesi, RMSEA: The Root Mean Square Error of Approximation, CFI: Comparative Fit Index, GFI: Goodness of Fit Index, TLI (NNFI: Non-normed fit index): IFI: Incremental Fit Index, Tucker Lewis index (Kline, 1994; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Hu & Bentler, 1999).

3.3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi

OHVÖ geliştirme çalışmalarında yapı geçerliği adına öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Pohlmann'a (2004) göre açımlayıcı faktör analizinde (AFA) değişkenleri seçip ölçmek, faktör sayısını belirlemek ve faktörleri yorumlamak olmak üzere üç aşama vardır. Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Elazığ ilinden 235 öğretmen ile tamamlanmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısının 0,942, Barlett küresellik testinin χ^2 değerinin 2874,510 ($p < 0,000$) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90'dan büyük olması ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması açımlayıcı faktör analizi için uygun kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Kalaycı, 2014; Field, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2015).

Bu doğrultuda elde edilen bulgular AFA için kullanılacak verilerin uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla birlikte temel bileşenler analizi ile 26 madde üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA da maddeler arasındaki ilişkileri en anlamlı ve en az sayıda faktör ile ortaya koymak gereklidir. Bu durumu sağlarken öz değerleri 1 veya 1 den büyük olan faktörler dikkate alınmalıdır (Tavşancıl, 2010). Bu kriterlerle birlikte bir maddenin .40 ve üzerinde bir madde yüküne sahip olması ve ait olduğu faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değeri arasındaki farkının 0,10 ve daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda maddelerin madde yüklerinin uygun olduğu fakat sekiz maddenin birden fazla faktörde yer aldığı ve madde yükleri arasındaki farkın da .10 'dan büyük olmadığı yani kararlı bir biçimde bir faktörde yer alamadığı görülmüştür. Bu sebeple bu sekiz madde çıkarılarak analizlere devam edilmiştir. Ayrıca elde edilen faktörlerin ölçeğe ait varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2010).

Analiz sonucunda OHVÖ maddelerinin bu şartları sağlayan iki faktör altında toplandığı görölmüştür. Öz değeri 11,465 ve 1.549 olan bu iki faktörlü yapı toplam varyansın 56,583'ünü açıklamaktadır. Bu nedenlerle OHVÖ'nün iki faktörlü bir ölçek olduğu kabul edilmiştir. OHVÖ'nün AFA'ya ait faktör yük değeri birinci boyut için 0,44 ile 0,76 arasında iken, ikinci boyut için 0,41 ile 0,71 arasında değişmektedir. İki boyutlu ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci boyuttaki on iki maddenin “*Kaynakların kullanımı ve şeffaflık*”, ikinci faktördeki altı maddenin “*Geri bildirim ve katılım*” adına maddeler içerdii tespit edilmiştir. Boyutlar isimlendirilirken hem alan yazında hesap verebilirliğe dair yer alan bilgiler hem de alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır.

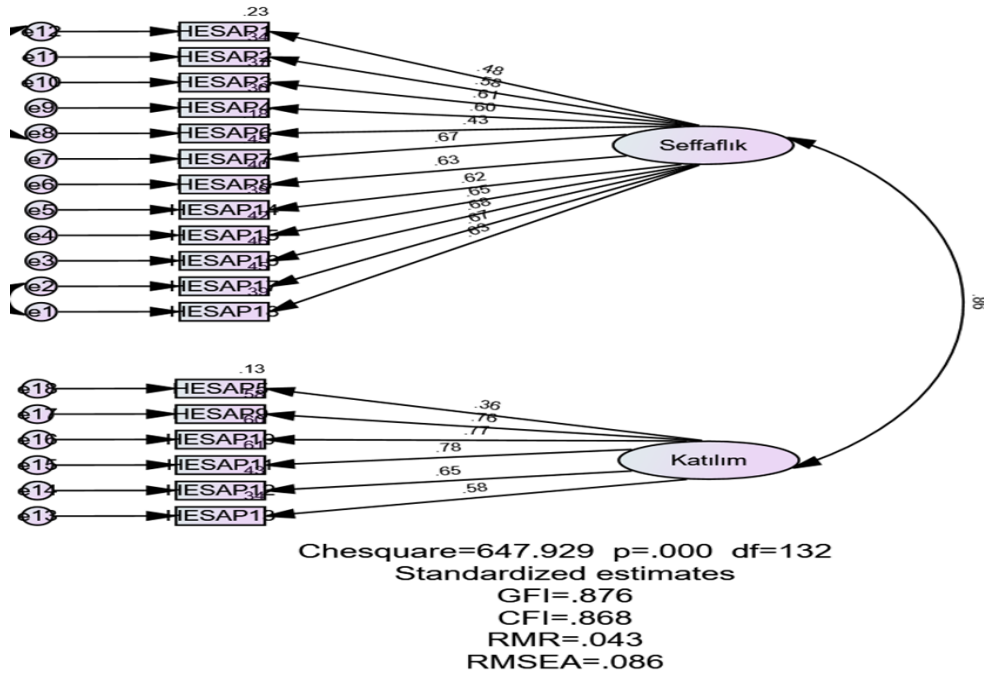


3.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğinin 18 maddelik iki boyutlu yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA Elazığ ilinden 189 öğretmenden elde edilen veriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin 18 madde ve iki boyutlu yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2 = 89,625$, $sd = 39$, $\chi^2/sd = 2,298$, $RMSEA = 0,078$, $CFI = 0,92$, $GFI = 0,91$, $TLI (NNFI) = 0,91$, $IFI = 0,91$ ve OHVÖ'nün DFA'ya ait faktör yük değerlerinin ise 0,52 ile 0,79 arasında değiştiği görülmektedir.

Şekil 2

Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Okul Hesap verebilirliği Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlılık (Cronbach's α) yöntemi kullanılarak incelenmiştir. OHVÖ'nün Cronbach's α iç tutarlılık katsayısı AFA örnekleme ve DFA örneklemlerinde ayrı ayrı hesaplanmıştır. OHVÖ'nün Cronbach's α iç tutarlılık katsayısı AFA örnekleminde 0,89, DFA örnekleminde ise 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Hesapverebilirlik ölçeği üzerinde yapılan DFA sonucunda ölçek 2 boyutlu olarak doğrulanmıştır. Ölçeğin ölçeğin uyum değerlerinin (GFI, CFI > .800 ; RMR, RMSEA <.80) düzeylerinde yüksek olduğu bu kriterlere göre ölçeğin geçerli olduğu ifade edilebilir (Bayram,2020).

3.4. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

İlk defa Parsons'un öne sürdüğü örgütsel işlevcilik yaklaşımını inceleyerek geliştirilen örgütsel etkililik modeli (Mott, 1972), sonraki dönemlerde etkililik çalışmalarına öncülük etmiştir. Mott geliştirdiği modelde örgütlerde var olan güç merkezlerini harekete geçirme potansiyeline sahip üretkenlik, uyum sağlama ve esneklik boyutlarına odaklanmıştır (Uline, Miller ve Moran, 1998). Bu boyutlar doğrultusunda örgütsel etkililik ölçeği ilk olarak Mott (1972) tarafından geliştirilmiştir. Mott tarafından ilk olarak hastanelerde uygulanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Sonraki yıllarda ilk olarak Miskel ve diğerleri (1979), devam eden dönemlerde Hoy ve diğer araştırmacılar (Hoy ve Ferguson, 1985; Hoy ve Miskel, 1991; Hoy ve diğerleri, 1991) tarafından ölçek okullara uyarlanmıştır.

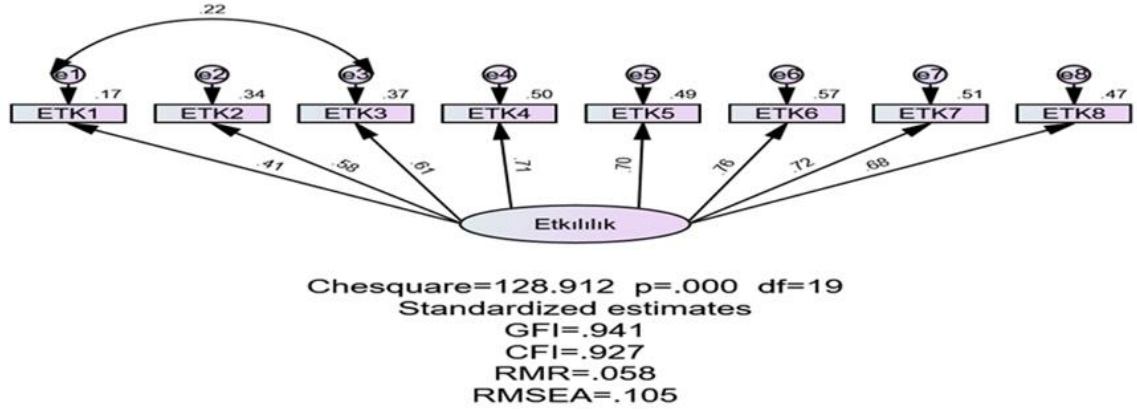
Ölçek çeşitli araştırmalarda kullanıldıktan sonra sekiz maddeden oluşan ve tek boyutlu bir etkililik ölçeği olarak son halini almıştır. Okulları öğretmenler tarafından algılanan etkililik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan SE-Index, öğretmenlerden okullarının performans ve işleyişini tanımlamalarını isteyen, altılı likert tipinde tasarlanmış bir ölçektir. Okullara uyarlanan ölçek bir okulun üretkenlik, uyum ve esneklik açısından öznel bir değerlendirmesini sunmaktan ibarettir (Miskel ve diğerleri, 1979).

Ölçeğin çalışmamızda kullanılmasına karar verildikten sonra ilk olarak ölçeğe son şeklini veren yazarlardan Hoy W.'dan kullanım izni elektronik posta yoluyla alınmıştır(EK-2).

Araştırmacılar tarafından yapılan geçerlilik güvenirlik testleri sonuçlarına göre Okul Etkililiği Ölçeğinin güvenirlik analizi içerisinde Cronbach Alpha testi sonucuna göre okul etkililiği (.844) oranında güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada uygulanan analizler sonucunda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir (Şekil, 3).

Şekil 3

Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Okul etkililiği ölçeği üzerinde yapılan DFA sonucunda ölçek tek boyutlu ve 8 madde olarak doğrulanmış olup ölçeğin uyum değerlerinin (GFI, CFI > .800 ; RMR < .80) oldukça yüksek olduğu bu kriterlere göre ölçeğin geçerli olduğu ifade edilebilir (Bayram, 2020).

3.5. Okul İklimi Ölçeği

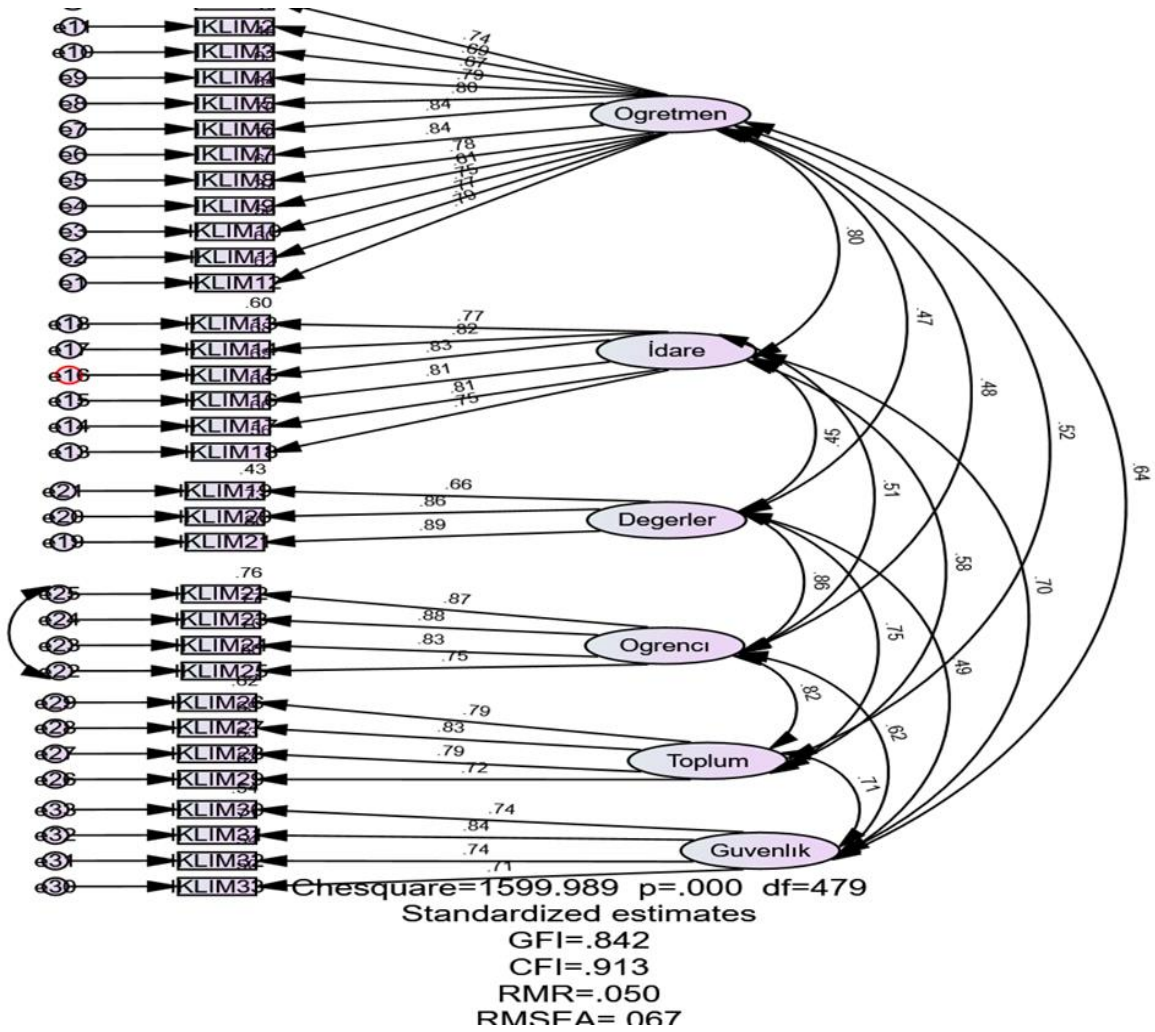
Araştırmada okul iklimi ile ilgili verilerin toplanmasında Nebraska ve Batı Michigan Üniversiteleri tarafından 1998’de hazırlanan “Okul Ortamının Kapsamlı Değerlendirmesi” ölçeği kullanılmıştır. Özgün ölçek 71 soru ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Acarbay (2006) bu veri toplama aracını Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapmıştır. Bu çalışmada özgün ölçek yerine Aka (2014) tarafından yapılan uyarlamanın tercih edilmesinin nedeni daha güvenilir veriler elde etmektir. Araştırmamızda Aka (2014) tarafından kullanılan ölçeğinin 33 soru ve 6 boyuttan oluşan uyarlaması kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğinin boyutları; öğrenci-öğretmen ilişkisi, güvenlik, düzenlilik, idare ilişkisi, öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve okul arası ilişkilerdir (Aka, 2014).

Okul iklimi ölçeği için bu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan “Doğrulayıcı Faktör Analizi” (DFA) sonucunda ölçek 6 boyutlu olarak doğrulanmıştır. Okul iklimi ölçeğinin uyum değerlerinin (GFI, CFI > .800; RMR, RMSEA < .80) oranlarında yüksek olduğu bu ölçütlere göre ölçeğin geçerli olduğu ifade edilebilir (Bayram, 2020).

Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğine dair Aka (2014) tarafından daha önce yapılan açıklayıcı faktör analizinin ardından ortaya konulan faktör yapısının, tespit edilen değişkenler arasındaki ilişkiye dair uyumunu sınamak amacıyla araştırmacılar tarafından DFA yapılmıştır. DFA ve YEM’ lerde model uyumunun sağlanmasında bazı indeksler kullanılmaktadır. Bunlar X^2 , X^2/sd , t değeri, SRMR, GFI, AGFI, NFI, CFI ve RMSEA indeksleridir (Bayram, 2020).

Şekil 4

Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Elde edilen sonuçlara göre uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Sümer, 2000, Bayram, 2020) değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin faktör yapıları DFA’ da sınanmış (İlk DFA), gerektiği takdirde uygun görülen maddeler arasında kovaryanslar tanımlanması ile (son DFA) kullanılan ölçeklerin faktör yapılarına yönelik modelin son şekli belirlenmiştir. DFA sonucunda ulaşılan uyum

değerlerini gösteren bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur. Okul iklimi ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizine ait bulgular Şekil 4.'te verilmiştir. Şekilde görüldüğü üzere araştırmamızın verilerinin analizleri neticesinde okul iklimi ölçeği altı boyutlu olarak doğrulanmıştır.

Okul iklimi ölçeği üzerinde yapılan Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Şekil 4.) sonucunda ölçek 6 boyutlu olarak doğrulanmış olup ölçeğin uyum değerlerinin (GFI, CFI > .800; RMR, RMSEA <.80) yüksek olduğu bu kriterlere göre ölçeğin geçerli olduğu ifade edilebilir (Bayram,2020).

3.6. Araştırma Süreci

Bu çalışmada, nicel verilerin yer aldığı nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamaya başlamadan önce Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurulun olumlu değerlendirmesi sonrasında eğitim bilimleri enstitüsünden de izinler alınmış ve Fırat Üniversitesi Rektörlüğü aracılığıyla uygulama yapılması planlanan ortaöğretim kurumları için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin başvurusunda bulunulmuştur (Bakınız Ek 2). Bu izinler neticesinde öğretmenlerden nicel verileri toplayabilmek için hazırlanmış olan ölçek formları, hem çevrimiçi platformlar üzerinden hem de yüz yüze uygulanmıştır. Online platformlar aracılığıyla verilerin toplanmasında güvenirliliğin artırılması için gerekli tedbirler alınarak toplamda 569 öğretmenden veri toplanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde normal dağılımın gözlenmesi koşulunda değişkenler bakımından ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t- testi tekniği uygulanmıştır. Normal dağılımın olmadığı koşullarda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U tercih edilmiştir. Değişkenler arasında ikiden fazla grup içerisinde anlamlı farklılığı tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi), farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi uygulanmıştır. Grup varyanslarını eşit dağılım göstermesi durumunda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). İki'den fazla guruplarda dağılımın normal olmadığı durumlar için Kruskal-Wallis Testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise gruplar arasında

ayrı ayrı Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi ile ilgili algı düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin varlığı, pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri değerlendirilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2014);

Tablo 3

Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkileri

<i>r</i>	<i>İlişki</i>
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Ayrıca değişkenlerin yordayıcılıklarını belirlemek amacıyla regresyon analizi test edilmiştir. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile birlikte doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. AFA birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, hedefleyen çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir. AFA kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında Büyüköztürk (2015) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Bu ölçütler çerçevesinde yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçeklerin tümünde orijinal yapılarına uyum gösterecek boyutlarda olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin yapılmasından sonra tespit edilen değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik uyumu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Alan yazında doğrulayıcı faktör analizinin “LISREL” ve “AMOS” gibi yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine uygun istatistik programlarında yapılması gerektiği belirtilmektedir (Stapleton, 1997). DFA yapısal eşitlik modellemesi kapsamında, Ki-kare istatistiği (X^2), model uyumu değerlendirilmesinde (X^2/sd) yani ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı, kalıntılara dayanan (SRMR, GFI, AGFI), bağımsız modele dayanan (NFI, CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) biçiminde gruplandırılan uyum indeksleri kullanılır (Bayram, 2020).

Bu uyum indeksleri içinde X^2 örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan bununla beraber diğer göstergelerin de kullanılması tavsiye edilmektedir (Byrne, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Schreiber ve diğerleri, 2006). Uyum indekslerinin test edilen modelin uyumu bakımından değerlendirilmesinde RMSEA'nın .06-.10 arasında kabul edilebilir, .06 dan daha küçük olduğu durumlarda iyi uyum gösterdiği ve CFI'nın .95'den, GFI'nın ise .90'dan büyük olmasının gerektiğini belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Uyum indeksleri bakımından önemli olan bir diğer X^2/sd ' dir. Bu değer de 3'den küçük olması iyi uyumu, 5'den küçük olması ise kabul edilebilir uyum olarak ifade edilmektedir (Sümer, 2000). DFA sonucunda Tablo 4 de görüldüğü gibi uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000) değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Uygulanan analizler sonucunda ölçeklere ait normallik ve güvenilirliklerine ait ayrıntılı bilgilere Tablo 4 ve Tablo 5'te yer verilmiştir.

3.8. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda her üç veri toplama aracı için normallik analizleri uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Kunnan, 1998; Karagöz, 2016). Tablo 4'de yer alan ve yapılan normallik analizi sonuçlarına göre okul etkililiği, okul iklimi ve okul hesap verebilirlik ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun aralıkta olması sebebiyle, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda veriler üzerinde parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür. Ölçeklere uygulanan güvenilirlik analizleri içerisinde yer alan Cronbach Alpha testi sonucuna göre; okul etkililiği (.844), okul iklimi (.960) ve hesap verebilirlik (.904) ölçeklerinin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu görülmüştür (Büyüközürk, 2002).

Tablo 4*Verilerin Normallik Testine İlişkin Analiz Sonuçları*

Ölçekler		Değer	Ölçüt
Okul Etkililiği	Skewness (Çarpıklık)	-1.56	-2>....<+2
	Kurtosis (Basıklık)	-1.61	
Okul İklimi	Skewness (Çarpıklık)	-1.78	-2>....<+2
	Kurtosis (Basıklık)	-1.62	
Okul Hesap Verebilirliği	Skewness (Çarpıklık)	1.59	-2>....<+2
	Kurtosis (Basıklık)	1.18	

Tablo 5*Ölçeklerin Güvenirlik Değerlerine İlişkin Bulgular*

Ölçekler	Madede Sayısı	Cronbach Alpha	Ölçüt
Okul Etkililiği	8	.844	> .700
Okul İklimi	33	.968	> .700
Okul Hesap Verebilirliği	18	.906	> .700

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Elazığ merkezinde kamu ve özel devlet liselerinde görev yapan öğretmenler okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu kapsamda, elde edilen nicel veriler yüzde, frekans, t testi, ANOVA, pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli (YEM) ile çözümlenerek bulgular elde edilmiştir. Uygulanan bu analizler sonucunda elde edilen test sonuçlarının hangi anlamlara geldiği açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmadaki ölçek ve boyutlarına ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine (Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine, okul iklimine, okul etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?) ilişkin olarak aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği, Okul İklimi ve Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamalar

<i>Ölçekler ve Boyutları</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>
Okul Hesap verebilirliği	4.03	.519
Kaynak Kullanımı ve Şeffaflık	4.01	.551
Geri Bildirim ve Katılım	4.09	.569
Okul Etkililiği	4.46	7.59
Okul İklimi	3.89	.631
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	4.08	.690
İdare İlişkisi	4.07	.725
Öğrenci Davranışları ve Değerler	3.33	.996
Öğrenciler Arası İlişkiler	3.47	.889
Anne-baba ve Toplum	3.54	.861
Güvenlik ve Düzenlilik	4.02	.747

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan her üç ölçeğe genel olarak ve okul hesap verebilirliği ile okul iklimi ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin algılarını gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6' da yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin tüm ölçeklere ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle okul hesap verebilirliği ($\bar{X}$: 4.02) ve okul etkililiği ($\bar{X}$: 4.46) genel olarak yüksek ortalamalara sahiptir. Okul ikliminin genel ortalaması ($\bar{X}$: 3.89) ve alt boyutları bakımından öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul hesap verebilirliğinin alt boyutları olan kaynak kullanımı ve şeffaflık ($\bar{X}$: 4.00) ve geri bildirim ve katılım ($\bar{X}$: 4.06) dair öğretmenlerin puan ortalamaları yüksek düzeydedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda (Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?) öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan bulgulara ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Kaynakların Kullanımı ve Şeffaflık	Erkek	4.05	.567	1.89	.06
	Kadın	3.96	.519		
Geri Bildirim ve Katılım	Erkek	4.09	.569	.227	.84
	Kadın	4.08	.569		
Hesap verebilirlik Genel	Erkek	4.06	.532	1.49	.17
	Kadın	4.01	.497		

* $p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri arasında kaynak kullanımı ve şeffaflık ile geri bildirim ve katılım alt boyutlarında ve de hesap verebilirliğin genelinde anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) görülmüştür.

Tablo 8

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Kaynakların Kullanımı	veEvli	3.98	.537		
Şeffaflık	Bekar	4.12	.576	2.28	.02*
Geri Bildirim ve Katılım	Evli	4.07	.562		
	Bekar	4.16	.583	1.31	.20
Hesapverebilirlik Genel	Evli	4.01	.509		
	Bekar	4.16	.541	2.08	.03*

Medeni durum değişkenine göre hesap verebilirlik genel, kaynak kullanımı ve şeffaflık boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Geri bildirim ve katılım boyutunda öğretmen görüşleri arasında medeni duruma göre anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmamıştır. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre okulda şeffaflık olduğu konusunda daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Evli öğretmenler şeffaflık konusunda daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Tablo 9

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	$\bar{X}$	SS	F	p
Kaynakların Kullanımı	Sosyal Bilimler	3.91	.667		
	Fen Bilimleri	3.92	.653	.269	.75
	Yetenek Dersleri	3.96	.635		
Geri Bildirim ve Katılım	Sosyal Bilimler	3.95	.667		
	Fen Bilimleri	4.04	.653	.784	.47
	Yetenek Dersleri	4.05	.660		
Okul Hesap Verebilirlik Genel	Sosyal Bilimler	3.92	.637		
	Fen Bilimleri	3.96	.619	.341	.69
	Yetenek Dersleri	3.99	.615		

$P > .05$

Öğretmenlerin sosyal bilimler, fen bilimleri ve yetenek dersleri alanları doğrultusunda belirlenen branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($P > .05$) görülmüştür. Hesap verebilirlik ölçeğine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında öğretmenlerin branşlarının

fark oluşturan bir değişken olmadığı, hesap verebilirlik üzerinde farklı değişkenlerin etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 10

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Kaynakların Kullanımı ve Şeffaflık	A. 1-5 yıl	4.06	.619	3.32	.013*	A > D
	B. 6-10 yıl	4.01	.652			
	C. 11-15 yıl	3.97	.603			
	D. 16-20 yıl	3.78	.659			
	E. 21 +	3.93	.691			
Geri Bildirim ve Katılım	A. 1-5 yıl	4.29	.641	6.81	.000*	A > D
	B. 6-10 yıl	4.12	.729			
	C. 11-15 yıl	4.13	.588			
	D. 16-20 yıl	3.88	.651			
	E. 21 +	3.99	.672			
Okul Hesap Verebilirliği Genel	A. 1-5 yıl	4.12	.569	4.81	.001*	A > D A > E
	B. 6-10 yıl	4.07	.652			
	C. 11-15 yıl	4.04	.563			
	D. 16-20 yıl	3.81	.623			
	E. 21 +	3.95	.656			

* $P < .05$

Kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin kaynak kullanımı ve şeffaflık alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($p < .05$) olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarının kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarına göre kaynakların kullanımı ve şeffaflık alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kaynakların kullanımı ve şeffaflık alt boyutuna ilişkin algıları daha düşüktür.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin geri bildirim ve katılım alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($p < .05$) olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin algıları kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler okulda geri bildirim ve katılım alt boyutuna ilişkin algıları daha düşüktür.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin hesap verebilirliğe ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($p < .05$) olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarının kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde olan öğretmenlerin algılarından okul hesap verebilirliği ölçeğinin genelinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdemi 16-20 yıl ve

21 yıl üzerinde olan öğretmenlerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin algıları daha düşük düzeydir.

Tablo 11

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	$\bar{X}$	SS	F	p
Kaynakların Kullanımı	A. L.	3.85	.690	1.11	.39
	A.İ. H. L.	3.95	.628		
	F. L.	3.88	.677		
	M. T. A. L.	3.98	.565		
	Özel A. ve F. L.	3.99	.667		
Geri Bildirim ve Katılım	A. L.	4.05	.708	1.26	.33
	A.İ. H. L.	4.02	.492		
	F. L.	3.91	.712		
	M. T. A. L.	4.04	.600		
	Özel A. ve F. L.	4.09	.705		
Okul Hesap Verebilirliği Genel	A. L.	3.91	.666	1.14	.39
	A.İ. H. L.	3.97	.550		
	F. L.	3.89	.655		
	M. T. A. L.	3.98	.552		
	Özel A. ve F. L.	4.04	.638		

$P>.05$

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ölçeğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı ($P>.05$) belirlenmiştir. Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturabilecek değer bulunmamaktadır. Okul hesap verebilirliğine ilişkin öğretmen algılarının okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir. Okul hesap verebilirliği ölçeğinin geneli ve iki alt boyutu dikkate alındığında araştırmaya katılan özel okullar ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul hesap verebilirliği açısından ve de çalıştıkları okulun türü değişkenine algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 12

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	$\bar{X}$	SS	f	p	Fark
Kaynak Kullanımı ve Şeffaflık	A. 21-30	4.02	.633	1.73	.15	
	B. 31-40	3.88	.642			
	C. 41-50	3.89	.644			
	D. 51+	3.85	.704			
Geri Bildirim ve Katılım	A. 21-30	4.15	.676	3.33	.01*	A>C
	B. 31-40	3.96	.647			
	C. 41-50	3.93	.665			
	D. 51+	3.94	.670			
Okul Hesap Verebilirliği Genel	A. 21-30	4.07	.607	2.42	.06	
	B. 31-40	3.91	.615			
	C. 41-50	3.90	.620			
	D. 51+	3.88	.652			

* $P<.05$

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ölçeğinin geneline ilişkin ortalamalarında ve kaynak kullanımı ve şeffaflık alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Geri bildirim ve katılım boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlere göre okul hesap verebilirliğinin geri bildirim ve katılım boyutunda daha düşük algıya sahiptirler. Yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ölçeğinin geneline ilişkin algılarının ortalaması, yaşları 31-40 arası, 41-50 arası ve 51 üstü olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş arttıkça okul hesap verebilirliği ölçeğine ilişkin algıların olumsuz yönde değiştiği ya da düştüğü söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın üçüncü alt amacı (Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?) doğrultusunda öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan bulgulara ve yorumlanmasına yer verilecektir.

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Etkililiği	Erkek	4.55	.757	3.11	.002*
	Kadın	4.34	.749		

* $p < .05$

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul etkililiği ölçeğine ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Okul Etkililiği	Evli	3.97	.535	2.73	.006*
	Bekar	4.11	.570		

* $p < .05$

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Evli olan öğretmenler bekâr öğretmenlerle kıyaslandığında okul etkililiği konusunda daha olumsuz düşünmektedirler. Evli öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin algılarının düzeyi bekâr öğretmenlere göre daha düşüktür.

Tablo 15

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişken	Branş	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	Sosyal Bilimler	3.89	.667	2.30	.10
	Fen Bilimleri	3.91	.653		
	Yetenek Dersleri	3.95	.635		

$p > .05$

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları üzerinde branşın anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 16

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Okul Etkililiği	A. 1-5 yıl	4.39	.992	4.33	.002*	B>C
	B. 6-10 yıl	4.49	1.05			B>D
	C. 11-15 yıl	3.97	.810			
	D. 16-20 yıl	3.78	.912			
	E. 21 +	3.93	.855			

* $P<.05$

Kıdem değişkenine göre okul etkililiği ölçeğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark ($P<.05$) mevcuttur. Hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 10 yıl ve altında olan öğretmenlere göre okul etkililiği konusunda algıları daha düşüktür. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin algı düzeyleri 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Kıdem arttıkça öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları olumsuz ya da düşük düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 17

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Okul Etkililiği	A. A. L.	4.19	.937	2.76	.02*	E>A
	B. A.İ. H. L.	4.31	.792			
	C. F. L.	4.24	.974			
	D. M. T. A. L.	4.42	.765			
	E. Ö. A. ve F. L.	4.53	1.02			

* $P<.05$

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları bakımından anlamlı fark ($p>.05$) vardır. Bu fark Anadolu lisesinde çalışan öğretmenler ile özel anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmektedir. Özel anadolu ve fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	$\bar{X}$	SS	f	p
Okul Etkililiği	A. 21-30	4.36	1.02	3.25	.87
	B. 31-40	4.27	.934		
	C. 41-50	4.31	.857		
	D. 51+	4.35	.875		

$P>.05$

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) görülmüştür.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın dördüncü alt amacına (Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?) ilişkin uygulanan analizler ve sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının söz konusu değişkenlere göre düzeylerini belirlemek üzere uygulanan testler ve analizlerin (T-testi ve Anova Testi) sonuçları aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Tablo 19

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin t Testi

Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Erkek	4.15	.639	3.05	.002*
	Kadın	3.96	.729		
İdare İlişkisi	Erkek	4.09	.742	1.10	.27
	Kadın	4.03	.693		
Öğrenci Davranışları ve Değerler	Erkek	3.38	.934	1.98	.04*
	Kadın	3.22	1.05		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Erkek	3.53	.895	1.67	.09*
	Kadın	3.40	.878		
Anne-baba ve Toplum	Erkek	3.53	.882	.610	.54
	Kadın	3.56	.831		
Güvenlik ve Düzenlilik	Erkek	4.04	.745	.604	.54
	Kadın	3.99	.738		
Okul İklimi Genel	Erkek	3.91	.611	2.00	0.4*
	Kadın	3.79	.634		

*P<.05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin arasında anlamlı fark olduğu (p<.05) görülmüştür. Kadın öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algıları erkek öğretmenlerden daha düşük düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin alt boyutları olan öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci davranışları ve değerler ile öğrenciler arası ilişki boyutlarına yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının t Testi

Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Evli	4.04	.677	1.48	.13
	Bekar	4.16	.712		
İdare İlişkisi	Evli	4.03	.720	1.94	.05*
	Bekar	4.19	.702		
Öğrenci Davranışları ve Değerler	Evli	3.28	.989	1.25	.21
	Bekar	3.43	.995		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Evli	3.45	.896	1.75	.08*
	Bekar	3.62	.825		
Anne-baba ve Toplum	Evli	3.54	.858	.477	.63
	Bekar	3.57	.864		
Güvenlik ve Düzenlilik	Evli	4.02	.741	.521	.60
	Bekar	4.06	.740		
Okul İklimi Genel	Evli	3.84	.630	1.63	.10
	Bekar	3.94	.582		

*P<.05

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin genel okul iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($P>.05$) yoktur. Ancak, idare ilişkisi ve öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarında evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark ($P<.05$) mevcuttur. Evli olan öğretmenlerin idare ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutlarına yönelik algıları bekâr öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir.

Tablo 21

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi

Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	A. 1-5 yıl	4.27	.774	2.98	.019*	A>D, A>E
	B. 6-10 yıl	3.89	.784			
	C. 11-15 yıl	4.10	.773			
	D. 16-20 yıl	3.92	.778			
	E. 21 +	3.97	.783			
İdare İlişkisi	E. 1-5 yıl	4.19	.769	1.20	.313	
	F. 6-10 yıl	3.99	.863			
	G. 11-15 yıl	3.94	.765			
	H. 16-20 yıl	3.96	.816			
	E. 21 +	3.91	.861			
Öğrenci Davranışları ve Değerler	A. 1-5 yıl	3.57	1.12	1.88	.114	
	B. 6-10 yıl	3.29	1.11			
	C. 11-15 yıl	3.16	1.11			
	D. 16-20 yıl	3.26	.935			
	E. 21 +	3.18	.983			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A. 1-5 yıl	3.79	.911	4.84	.001*	A>D, A>E
	B. 6-10 yıl	3.63	.934			
	C. 11-15 yıl	3.43	.877			
	D. 16-20 yıl	3.27	.914			
	E. 21 +	3.35	.939			
Anne-baba ve Toplum	A. 1-5 yıl	3.90	.866	6.61	.000*	A>D, A>E
	B. 6-10 yıl	3.56	.937			
	C. 11-15 yıl	3.65	.776			
	D. 16-20 yıl	3.30	.909			
	E. 21 +	3.36	.909			
Güvenlik ve Düzenlilik	A. 1-5 yıl	4.22	.784	3.52	.008*	A>D,
	B. 6-10 yıl	4.00	.946			
	C. 11-15 yıl	4.08	.715			
	D. 16-20 yıl	3.83	.774			
	E. 21 +	3.87	.849			
Okul İklimi Genel	A. 1-5 yıl	4.08	.619	3.66	.006*	A>D, A>E
	B. 6-10 yıl	3.79	.762			
	C. 11-15 yıl	3.83	.654			
	D. 16-20 yıl	3.69	.705			
	E. 21 +	3.72	.716			

* $P<.05$

Kıdem değişkenine göre genel olarak okul iklimi ölçeğine ilişkin, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum ilişkisi ve güvenlik boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark ($P<.05$) mevcuttur. Hizmet süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre okul iklimine ilişkin görüşleri daha olumsuzdur. Bu durum; kıdemi yüksek olan öğretmenlerin beklentilerinin gerçekleşmemesine, yıpranmışlıklarına ve mesleki stres düzeylerine bağlı olarak açıklanabilir.

Tablo 22

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Sosyal Bilimler	3.41	.815	.005	.99
	Fen Bilimleri	3.99	.738		
	Yetenek Dersleri	3.40	.805		
İdare İlişkisi	Sosyal Bilimler	3.98	.667	.678	.50
	Fen Bilimleri	3.92	.653		
	Yetenek Dersleri	4.02	.660		
Öğrenci Davranışları ve Değerler	Sosyal Bilimler	3.91	.816	.366	.69
	Fen Bilimleri	3.95	.835		
	Yetenek Dersleri	3.99	.821		
Öğrenciler Arası İlişkiler	Sosyal Bilimler	3.29	.969	.371	.69
	Fen Bilimleri	3.25	1.02		
	Yetenek Dersleri	3.20	1.06		
Anne-baba ve Toplum	Sosyal Bilimler	3.51	.891	.726	.48
	Fen Bilimleri	3.46	.963		
	Yetenek Dersleri	3.38	.811		
Güvenlik ve Düzenlilik	Sosyal Bilimler	3.97	.797	.265	.76
	Fen Bilimleri	3.95	.847		
	Yetenek Dersleri	3.94	.817		
Okul İklimi Genel	Sosyal Bilimler	3.79	.716	.127	.88
	Fen Bilimleri	3.78	.710		
	Yetenek Dersleri	3.77	.672		

$P>.05$

Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($P>.05$) yoktur. Öğretmenlerin branşları dikkate alındığında tıpkı okul hesap verebilirliğinde olduğu gibi okul ikliminde de anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Okullarda farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin hem okul hesap verebilirliği hem de okul iklimi üzerindeki görüşleri benzerdir.

Tablo 23

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Öğrenci- Öğretmen İlişkisi	A. A. L.	3,94	,849	.340	.85	
	B. A.İ. H. L.	3,95	,714			
	C. F. L.	4,01	,697			
	D. M. T. A. L.	4,02	,744			
	E. Ö. A. ve F. L.	4,05	,866			
İdare İlişkisi	A. A. L.	3,93	,885	.280	.90	
	B. A.İ. H. L.	3,98	,819			
	C. F. L.	3,98	,836			
	D. M. T. A. L.	3,99	,769			
	E. Ö. A. ve F. L.	4,03	,771			
Öğrenci Davranışları ve Değerler	A. A. L.	3,14	,994	3.35	.010*	B<E
	B. A.İ. H. L.	2,97	1,039			D<E
	C. F. L.	3,32	1,025			
	D. M. T. A. L.	3,40	,845			
	E. Ö. A. ve F. L.	3,42	1,13			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A. A. L.	3,37	,975	4.64	.001*	B<C
	B. A.İ. H. L.	3,04	,883			B<E
	C. F. L.	3,49	,879			D<C
	D. M. T. A. L.	3,53	,878			D<E
	E. Ö. A. ve F. L.	3,60	,929			
Anne-baba ve Toplum	A. A. L.	3,36	,898	3.46	.008*	B<E
	B. A.İ. H. L.	3,26	,873			
	C. F. L.	3,51	,959			
	D. M. T. A. L.	3,50	,904			
	E. Ö. A. ve F. L.	3,73	,874			
Güvenlik ve Düzenlilik	A. A. L.	3,89	,900	2.51	.04*	B<A
	B. A.İ. H. L.	3,81	,815			B<E
	C. F. L.	3,87	,761			
	D. M. T. A. L.	4,05	,647			
	E. Ö. A. ve F. L.	4,12	,867			
Okul İklimi Genel	A. A. L.	3,73	,756	1.71	.14	
	B. A.İ. H. L.	3,65	,667			
	C. F. L.	3,80	,674			
	D. M. T. A. L.	3,85	,655			
	E. Ö. A. ve F. L.	3,88	,714			

* $P<.05$

Okul türü değişkenine göre okul iklimine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark öğrenci davranışları ve değerler, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum ilişkisi ile güvenlik ve düzenlilik alt boyutlarındadır. Bu anlamlı fark Anadolu imam hatip okullarında görevli öğretmen görüşleri ile Özel Anadolu ve fen liselerinde görevli olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Anadolu imam hatip okullarında görevli öğretmenler okul iklimine daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel verileri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=60.334$; $p=.000$, $p<.05$). Özel fen ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul ikliminin öğrenci davranışı ve değerler, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum ilişkisi ve güvenlik boyutlarındaki algıları anadolu imam hatip liselerinde ve mesleki teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 24

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Algılarının Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	A. 21-30	4,08	,791	1.32	.26	
	B. 31-40	3,94	,793			
	C. 41-50	3,98	,730			
	D. 51+	3,96	,825			
İdare İlişkisi	A. 21-30	4,12	,787	1.81	.15	
	B. 31-40	3,93	,827			
	C. 41-50	3,98	,790			
	D. 51+	3,88	,886			
Öğrenci Davranışları ve Değerler	A. 21-30	3,32	1,056	1.47	.21	
	B. 31-40	3,24	1,015			
	C. 41-50	3,26	,931			
	D. 51+	3,13	1,05			
Öğrenciler Arası İlişkiler	A. 21-30	3,58	,940	2.36	.07*	A>C A>D
	B. 31-40	3,45	,906			
	C. 41-50	3,32	,938			
	D. 51+	3,33	,926			
Anne-baba ve Toplum	A. 21-30	3,66	,922	4.08	.007*	A>C A>D
	B. 31-40	3,55	,922			
	C. 41-50	3,34	,855			
	D. 51+	3,32	,934			
Güvenlik ve Düzenlilik	A. 21-30	4,08	,884	1.89	.14	A>C A>D
	B. 31-40	3,98	,801			
	C. 41-50	3,88	,789			
	D. 51+	3,86	,797			
Okul İklimi Genel	A. 21-30	3,91	,678	2.62	.08*	A>C A>D
	B. 31-40	3,76	,719			
	C. 41-50	3,73	,674			
	D. 51+	3,70	,741			

* $P < .05$

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin geneline yönelik algıların ortalamasının, “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba ve toplum ilişkisi” ile “güvenlik ve düzenlilik” alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlere göre daha düşük bir puan ortalamasına sahiptirler. 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okul ikliminin “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba ve toplum ilişkisi” ile “güvenlik” boyutlarında daha genç öğretmen grubu olan 21-30 yaş arası öğretmenlere göre daha düşük algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir farklılık genel olarak okul iklimi algı düzeylerinde de görülmektedir. 21-30 yaş arası öğretmenlerin okul iklimine karşı genel algı düzeyleri 41-50 yaş arası ve 51 yaş üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt amacına (Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) ilişkin bulgulara ve yorumlanmasına yer verilecektir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik, Okul İklimi ve Okul Etkililiği Ölçeklerine Ait Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşlerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Hesapverebilirlik	1										
2. Şeffaflık	.78**	1									
3. Katılım	.76**	.71**	1								
4. Okul Etkililiği	.62**	.65**	.46**	1							
5. Okul İklimi	.68**	.68**	.55**	.52**	1						
6. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	.59**	.59**	.48**	.47**	.77**	1					
7. İdare İlişkisi	.64**	.64**	.53**	.41**	.73**	.72**	1				
8.Öğrenci Davranışı ve Değerler	.39**	.41**	.28**	.34**	.71**	.47**	.43**	1			
9. Öğrenciler Arası İlişki	.48**	.48**	.38**	.41**	.76**	.46**	.48**	.72**	1		
10.Anne-Baba ve Toplum	.50**	.51**	.37**	.40**	.78**	.49**	.52**	.63**	.74**	1	
11. Güvenlik ve düzenlilik	.58**	.55**	.50**	.38**	.77**	.57**	.61**	.44**	.57**	.63**	1

** $p<.001$

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda yapılan çift yönlü korelasyon analiz sonucuna göre; öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algıları ile okul iklimine ilişkin algıları arasında ($r = .69, p < .001$) yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul hesap verebilirliği düzeyi artıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının pozitif yönde artış gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği arasında ($r = .62, p < .001$) yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle okul hesap verebilirliği artıkça öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının pozitif yönde değiştiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında ($r = .53, p < .001$) orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi ölçeğine ilişkin algıları pozitif yönde artıkça öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin algıları da pozitif yönde artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Bununla birlikte okul hesap verebilirliği ile okul ikliminin boyutları arasında da anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı amacı (Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği okul iklimini ve okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?) doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre, okul hesap verebilirliğinin okul iklimini ve okul etkililiğini yordama düzeyini belirlemek üzere regresyon analizleri yapılmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliğinin okul etkililiği ve okul iklimi üzerindeki etkisini gösteren çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Tabloda açık bir biçimde okul hesap verebilirliğinin okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkisini göstermektedir.

Tablo 26

Okul İklimi, Okul Hesap Verebilirliği ve Okul Etkililiğine İlişkin Hiyerarşik (Sıralı) Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Okul Etkililiği			
	Model 1		Model 2	
	B	t	B	t
Model 1				
Öğrenci-Öğretmen ilişkisi	.308	5.395**	.201	3.948**
İdare İlişkisi	.052	.888	-.144	2.660**
Öğrenci Davranışı ve Değerler	-.025	-.441	-.026	-.529
Öğrenciler Arası İlişki	.227	3.506**	.180	3.142**
Anne-Baba ve Toplum İlişkisi	.053	.861	-.013	-.238
Güvenlik	.024	.444	-.035	-.715
Model 2				
Kaynak Kullanımı ve Şeffaflık	.591	10.776**		
Geri Bildirim ve Katılım	-.031	-.645		
Model 1			Model 2	
R ²	.289		.453	
ΔR ²	.280		.445	
F	35.291**		53.818**	

***p* < .001

Bağımsız değişkenler içerisindeki okul iklimi ve okul hesap verebilirliği ölçeklerinin birden çok alt boyutu mevcuttur. Bağımsız değişkenin dışında farklı aracı değişken veya değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek için bu değişkenleri kontrol altında tutarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki değişkenliğini daha açık gözlemlenebilir. Bu şekilde aracı değişkenlerin etkisi daha iyi tahmin edilebilir. Böylelikle bu araştırmada doğrusal regresyon analizi yerine hiyerarşik regresyon analizi yapılması uygun görülmüştür.

Hiyerarşik regresyon testinin birinci modelinde Okul iklimi boyutları ve okul etkililiği değişkenleri mevcuttur. Bu modele göre; okul iklimine ait öğrenci-öğretmen boyutu ve öğrenciler arası ilişki boyutları okul etkililiğini anlamlı olarak yordamaktadır. Birinci modelde yer alan okul iklimi boyutlarına ilişkin değişkenlerin hepsinin okul etkililiğini yaklaşık olarak (R²: 29 ; %29) oranında açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğine ilişkin farklılaşma %29 oranında anlamlı olarak okul iklimine bağlı olarak açıklanabilir (F: 35.29 , P<.001).

Hiyerarşik regresyon testinin ikinci modelinde ise okul hesap verebilirliği ve alt boyutları (şeffaflık ve geri bildirim) modele dâhil edilmiştir. İkinci modele göre okul ikliminin yanı sıra okul hesap verebilirliği birlikte okul etkililiğini (R^2 : .45, F: 53.818, $P < .001$) daha yüksek bir oranda yordadığı görülmüştür. İkinci modele göre; okul etkililiğine ilişkin algıların değişimi % 45 oranında okul iklimi ve okul hesap verebilirliğine bağlı olarak açıklanmaktadır. Okul hesap verebilirliğinin modele dahil edilmesinden sonra okul iklim boyutlarından öğretmen-idare ilişkisi alt boyutunun anlamlı hale geldiği (t : 2.66, $P < .001$) görülmüştür. Bu durum okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı olarak aracılık etkisi yaptığını göstermektedir. Bu öneriyi doğrulamak için aracılık testi modeli test edilmiştir (Şekil 5).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı (Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliğinin, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide aracılık rolü var mıdır?) doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul hesap verebilirliğinin, okul etkililiği ve okul iklimi arasında aracılık etkisi gösterip göstermediğini belirlemek ve araştırmanın hipotezlerini sınamak için YEM uygulamaları yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları bağlamında öneriyi doğrulamak için aracılık testi modeli hipotez olarak ileri sürülmüş ve test edilmiştir (Şekil 5).

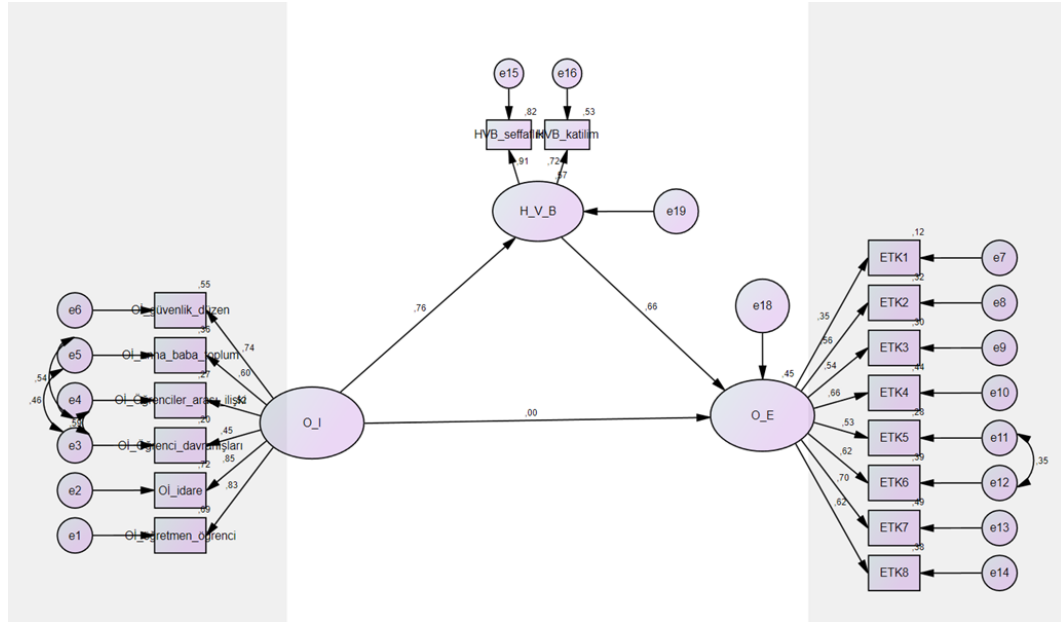
İlgili istatistik paket programında yapılan analiz sonucunda değişkenler arası ölçme modeline göre; okul iklimi ile okul hesap verebilirliği arasında (.72), okul iklimi ile okul etkililiği arasında (.57) ve okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği arasında (.64) anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Üç değişken arasındaki ilişkiye yönelik ölçme modelinin anlamlı ve geçerli olduğuna dahil uyum değerleri incelendiğinde; Bentler ve Bonett (1980) ve Brown ve diğerleri (2001)'e göre en az üç uyum iyiliği değerinin kabul edilebilir değerler arasında olması gerektiği göz önüne alındığında bu ölçme modeline ait en az üç uyum değerinin kabul edilebilir değerler kıstasında olduğu (X^2/SD : 4.12 < 5.00 ; RMSEA: .079 < .080 ; RMR: .062 < .80) ve ölçme modelinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

Şekil 5

Okul Hesap Verebilirliği ile Okul Etkililiği ve Okul İklimi Arasındaki Tüm Yolların

Tanımlanması



CMIN:319.150(χ^2 : Ki-kare); DF(Serbestlik derecesi): 97; CMIN/DF: 3.290; RMR: .058; GFI: .917

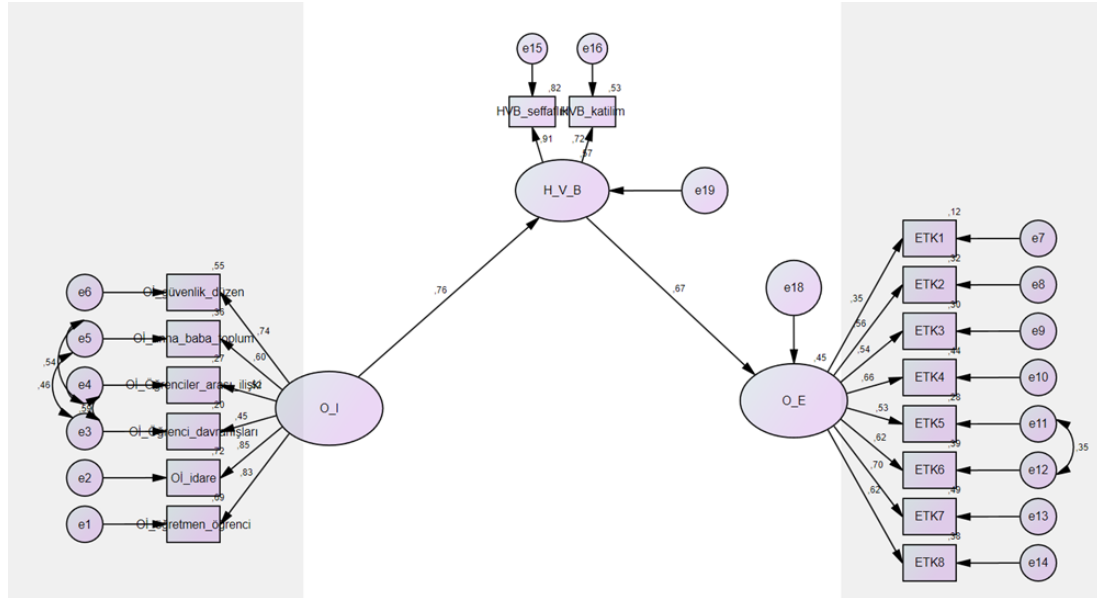
AGFI: .883; IFI: .926; CFI: .925; RMSEA: .073

Şekil 5'te okul iklimi, okul hesap verebilirliği ve okul etkililiği arasındaki etki değerlerini gösteren bütün yollar tanımlanmıştır. Okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki doğrudan etkisi (.00) düzeyinde tespit edilmiştir. Okul iklimi okul hesap verebilirliği aracılığıyla okul etkililiğini %45 oranında açıklamaktadır. Okul hesap verebilirliğine ilişkin yola bakıldığında okul etkililiğini (.66) daha güçlü bir oranda yordadığı görülmektedir. Bu durum, okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ile okul etkililiği arasında güçlü bir aracı yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Önerilen model aşamasında, okul ikliminin doğrudan okul etkililiğine ilişkisini gösteren yol kaldırılmıştır. Okul ikliminin okul etkililiğine ilişkin doğrudan etkisini gösteren yol kaldırıldıktan sonra modelin uyum değerlerinin yükseldiği görülmüştür. Okul iklimi, okul etkililiği ve hesap verebilirlik ölçeklerindeki bazı maddeler arasında kovaryans atanmış ve aracılık modelinin uyum değerlerinin doğrudan yükseldiği görülmüştür. Yapısal eşitlik modelleme çalışmalarında modelin geçerliğini düşüren maddeler arasında kovaryans atanabilir (Şimşek, 2020).

Şekil 6

Okul Hesap Verebilirliğine İlişkin Aracılık Modeli



CMIN(χ^2 : Ki-kare):319.152; DF(Serbestlik derecesi): 98; CMIN/DF: 3.257; RMR: .058;

GFI: .917; AGFI: .884; IFI: .926; CFI: .926; RMSEA: .072

Önerilen bu aracılık modeline ilişkin uyum değerleri incelendiğinde; Kline (1994), Sümer (2000), Tabachnick ve Fidell, (2001) ve Hu ve Bentler (1999)'a göre uyum iyiliği değerinin kabul edilebilir değerler arasında olması gerektiği göz önüne alındığında (Tablo 27) aracılık modeline ait uyum değerinin tamamı kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğu (CFI: .926 > .850; X^2/SD : 3.14 < 5.00; RMSEA: .072 < .080; RMR: .058 < .80; AGFI: .884; IFI: .926 $\geq$ 0,90; CMIN:319,152; DF(Serbestlik derecesi): 98; CMIN/DF: 3,257; RMR: .058; GFI: .917) ve aracılık modelinin geçerli olduğu görülmüştür.

Okul iklimi, hesap verebilirlik aracılığıyla okul etkililiğini anlamlı biçimde yordamaktadır. Hesap verebilirliğin okul iklimi üzerindeki etkisi (.67) düzeyine yükselmiştir. Aracılık modelinde okul iklimi, hesap verebilirlik aracılığıyla okul etkililiğini % 45 oranında açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları % 45 oranında okul iklimi ve hesap verebilirliğe ilişkin algılarındaki değişime bağlıdır. Hesap verebilirlik okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı bir aracılık etkisi göstermektedir.

Tablo 27*Aracılık Modeli Uyum İyiliği (FIT) Ölçütleri*

Uyum İyiliği Değerleri	Mevcut Değerler	Olması Gereken Değer Aralığı
CFI	.926	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum
GFI	.917	$\geq 0,90$ iyi uyum
RMR	.058	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum
RMSEA	.072	$\leq 0,05$ mükemmel uyum, $\leq 0,05$ ile $\leq 0,08$ arası iyi uyum, $\leq 0,08$ ile $\leq 0,10$ arası zayıf uyum,
χ^2/sd	3.14	$\chi^2/sd \leq 3$ mükemmel uyum, $\leq 3 \chi^2/sd \leq 5$ Kabul edilebilir
IFI	.926	$\geq 0,95$ iyi uyum, $\geq 0,90$ kabul edilebilir uyum,
AGFI	.884	$\geq 0,90$ iyi uyum, 0,90 $\geq$ ile 0,85 $\geq$ kabul edilebilir uyum,

Kaynak: Kline, 1994; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Hu ve Bentler, 1999

Modelin değerlerinin model uyumuna ilişkin yaygın ve kabul görmüş uyum indeksleri ve kabul edilebilir sınırları Tablo 27’de verilmiştir. χ^2 : Ki-kare, sd: Serbestlik derecesi, RMSEA: The Root Mean Square Error of Approximation, CFI: Comparative Fit Index, GFI: Goodness of Fit Index, IFI: Incremental Fit Index, Tucker Lewis index (Kline, 1994; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Hu ve Bentler, 1999).

Uygulanan modeller doğrultusunda araştırmanın bütün hipotezleri kabul edilmiştir. Nitekim modelin ikinci aşamasında; okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisi hesap verebilirlik aracılığıyla yeniden tanımlanmıştır. Okul iklimi okul hesap verebilirliği aracılığıyla okul etkililiğini %45 gibi yüksek bir oranda açıklamaktadır.

İkinci aşamada **okul** ikliminin okul etkililiğine ilişkin doğrudan etkisini gösteren yol kaldırıldıktan sonra uyum değerlerinin daha fazla yükseldiği (CFI: .926 > .850; χ^2/SD : 3.14 < 5.00; RMSEA: .072 < .080; RMR: .058 < .80; AGFI: .884; IFI: .926 $\geq$ 0,90; CMIN:319,152; DF(Serbestlik derecesi): 98; CMIN/DF: 3,257; RMR: .058; GFI: .917) görülmüştür. Okul iklimi okul hesap verebilirliği aracılığıyla okul etkililiğini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Okul ikliminin, Okul hesap verebilirliği üzerindeki etkisi (.76) düzeyindedir. Okul iklimi okul hesap verebilirliği aracılığıyla okul etkililiğini %45 oranında açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları %45 oranında okul iklimi ve okul hesap verebilirliğine ilişkin algılarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Okul hesap verebilirliği, okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı bir aracılık etkisi göstermektedir.

Öğretmenlerin görüş ve algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul iklimi ve okul etkililiği arasında doğrudan ve pozitif bir ilişki mevcuttur. Bununla birlikte okul etkililiği ile okul iklimi arasında da doğrudan pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul hesap verebilirliği okul etkililiği ve okul iklimi arasında aracı bir role sahiptir. Bu durumda araştırmacılar tarafından öne sürülen okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiler doğrultusunda ortaya konulan tüm hipotezlerin kabul edilmesi gerektiği belirtilebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlardan kaynaklanan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Uygulanan parametrik testler ve analizler neticesinde elde edilen bulgular araştırmanın tüm hipotezlerini doğrulamış ve alt amaçlarını gerçekleştirmiştir. Aşağıda her bir alt amaca ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışmalar yer almaktadır.

5.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine, okul iklimine, okul etkililiğine ilişkin algılarının düzeyini belirlemektir. Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine, okul iklimine, okul etkililiğine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Katılımcı öğretmenlerin araştırmada kullanılan okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi ölçeklerine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle okul hesap verebilirliği ve okul etkililiği genel olarak yüksek ortalamalara sahiptir. Ayrıca okul hesap verebilirliğinin alt boyutları olan kaynak kullanımı ve şeffaflığa ve geri bildirim ve katılıma dair öğretmenlerin puan ortalamaları yüksektir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar bulunmuştur. Himmetoğlu ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin eğitimde hesap verebilirlik kavramına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Altıparmak (2019) özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin hesap verebilirlik ile ilgili algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bülbül (2011), Özen (2011), Erdağ (2013), Kantos (2010) ve Çalmaşur, Abelman ve Elmore (1999), Gupta (2008) ve Jones (2004) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Resmi olarak bir okul hesap verebilirlik sistemi veya modeli bulunmayan Türkiye’de öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin yüksek algıları dikkate değer bir bulgudur. Her ne kadar yasal bir zorunluluk ya da resmi bir hesap verebilirlik modeli uygulanmasa da öğretmenler okul hesap verebilirliği konusunda görüş sahibidirler.

5.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri arasında kaynak kullanımı ve şeffaflık boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Geri bildirim ve katılım boyutunda öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul hesap verebilirliği ölçeğine yönelik olarak daha düşük düzeyde algıları tespit edilmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin şeffaflık ve benzeri değerlere daha fazla önem vermelerine ve bu konuda erkek öğretmenlere göre daha seçici olmalarına bağlanabilir.

Kalman ve Gedikoğlu (2014) ilköğretim okulu yöneticilerinin Doğan (2015) ise akademisyenlerin hesap verebilirlik algıları bakımından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark göstermediğini saptamışlardır. Bülbül ve Demirbolat (2014) kamu yöneticisi ve denetçilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının sağlama alt ölçeğinde kadın katılımcılar açısından anlamlı bir farklı bulmuşlardır. Erdağ (2013) okullarda hesap verebilirlik politikaları ile ilgili yapısal eşitlik modellemesinde, erkek okul yöneticisi ve öğretmenlerin kadınlardan daha yüksek oranda okul paydaşı baskısına maruz kaldıklarını saptamıştır. Literatürdeki bu sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyetin hesap verebilirlik üzerindeki etkisi doğrultusunda bir genelleme yapılmaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Medeni durum değişkenine göre okul hesap verebilirliği, kaynak kullanımı ve şeffaflık boyutunda öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Geri bildirim ve katılım boyutunda öğretmen görüşleri arasında medeni duruma göre anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmamıştır. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre okulda şeffaflık olduğu konusunda daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Evli öğretmenler şeffaflık konusunda daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu durum evli öğretmenlerin ilişkilerde hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi değerlere daha fazla önem vermelerine bağlanabilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ölçeğinin genel ortalamasına ve geri bildirim ve katılım alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlere göre okul hesap verebilirliği hususunda daha olumsuz düşünmektedirler.

Bu durum öğretmenlerin yaşları ilerledikçe çalışma ortamında hesapverebilirliği daha fazla önemsemelerine bağlanabilir. Bülbül ve Demirbolat (2014) kamu yöneticisi ve denetçilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının yaş değişkenine göre bazı alt ölçeklerinde 51 ve üstü yaş grubunda olan katılımcılar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamışlardır. Doğan (2015) yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerin hesap verebilirliğinin yaş değişkenine göre 55 yaş üstü akademisyenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Kalman ve Gedikoğlu (2014) okul yöneticilerinin hesap verebilirlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığını saptamışlardır. Literatürdeki bu sonuçlar doğrultusunda yaşı hesap verebilirlik üzerindeki etkisine ilişkin bir genelleme yapmanın doğru olmayacağı düşünülmüştür.

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Hesap verebilirliğe ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde branşın fark oluşturan bir değişken olmadığı, okul hesap verebilirliği üzerinde farklı değişkenlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Erdağ (2013) okullarda hesap verebilirlik baskılarının branşa göre değişmediğini saptamıştır. Bu çerçevede branşın okulların hesap verebilirliği üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin kaynak kullanımı alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere kıyasla şeffaflık durumuna daha fazla katılım göstermişlerdir. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler okulda şeffaflık konusunda daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bülbül ve Demirbolat'ın (2014) araştırmasında, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıkların genel olarak kıdem yılı 11-15 arasında olan katılımcıların aleyhine olduğu saptanmıştır. Günel'in (2014) araştırmasında, kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Kalman ve Gedikoğlu (2014) ilköğretim yöneticilerinin hesap verebilirlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını; Erdağ (2013), hesap verebilirlik baskılarının kıdeme göre değişmediğini saptamıştır. Literatürdeki bu sonuçlar değerlendirildiğinde kıdemin hesap verebilirlik üzerindeki etkisine dair bir genelleme yapmanın mümkün olmadığı görülmektedir.

Kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin geri bildirim ve katılım alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere kıyasla geri bildirim ve katılım durumuna daha fazla katılım göstermişlerdir. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler okulda geri bildirim ve katılım düzeyine daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde olan öğretmenlere kıyasla hesap verebilirliğe daha fazla katılım göstermişlerdir. Kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Kıdemli öğretmenlerin hesap verebilirlik konusundaki görüşlerinin farklı olması mesleki beklentilerine ve örgütsel şeffaflık konusundaki olumsuz tutumlarına bağlanabilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul hesap verebilirliği üzerine algıları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Okul hesap verebilirliğine ilişkin öğretmen algılarının okul türüne göre anlamlı fark göstermediği ifade edilebilir. Erdağ (2013) özel okul yöneticileri ve öğretmenlerinin kamu okullarında görev yapanlara nazaran performans hesap verebilirliği ve piyasa hesap verebilirliği politikalarına daha yüksek derece katılım tespit etmiştir. Benzer bir bulgu hesap verebilirlik algısı bakımından fen ve anadolu liselerinde görev yapan yöneticileri ve öğretmenler ile ilkokullarda görev yapanlar arasında tespit edilmiştir. Özel okulların ve sınavla öğrenci alan okulların hesap verebilirlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Gerek içsel gerekse dışsal hesap verebilirlik mekanizmaları bu tür okullarda görev yapan öğretmenler tarafından daha fazla heissedilmektedir. Özellikle velilerin ve okul yöneticilerinin yüksek beklentileri bu baskıları arttırmaktadır.

5.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” doğrultusunda elde edilen bulgular doğrultusunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul etkililiği konusunda daha düşük düzeyde algılar tespit edilmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin

okulun etkililiği konusundaki beklentilerinin farklı olmasına ve örgüt etkililiği konusunda seçici olmalarına bağlanabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Evli olan öğretmenler bekâr öğretmenlerle kıyaslandığında okul etkililiği konusunda daha olumsuz düşünmektedirler. Bu durum evli öğretmenlerin yaşam biçimlerine bağlı olarak beklentilerinin farklı olmasına bağlanabilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları üzerinde branşın anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Kıdem değişkenine göre okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark mevcuttur. Hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 10 yıl ve altında olan öğretmenlere göre okul etkililiği konusunda algıları daha olumsuzdur. Bu durum daha deneyimli olan öğretmenlerin beklentilerinin farklı olmasına ve beklentilerinin gerçekleşmemesine ve diğer örgütsel davranış unsurlarına dayandırılabilir. Yaş bakımından bir farklılık tespit edilememesine karşın kıdem bakımından farklılıklar şaşırtıcı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kıdem başlığı altında tamamen mesleki yaşamışlıklarını değerlendirmeye dâhil ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Meslekte uzun yıllar kalan öğretmenlerin etkililik konusunda beklentileri mutlaka farklılıklar gösterebilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu farkın Anadolu lisesinde çalışan öğretmen görüşleri ile özel anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmen görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Özel anadolu ve fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum özel okulların okul iklimine, yönetici-öğretmen ilişkilerine ve öğretmen beklentilerinin daha fazla gerçekleştirilmesine bağlanabilir.

Türkiye’de yapılan okul etkililiği araştırmalarında yaş, cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenleri bakımından öğretmenlerin algı düzeyleri ile ilgili bir genelleme yapılmasının doğru olmayacağını ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalarda (Şenel ve Buluç, 2016; İhtiyaroğlu, 2014; Tural, K. N., 2002) bu değişkenler bakımından anlamlı

farklılıklar ortaya çıkarken bazılarında (Karadağ ve diğerleri, 2008) ise farklılık tespit edilememiştir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları farklılaşmaktadır ve bu durum hem ulusal hem de uluslararası literatürde yer alan bir farklılıktır. Figlio ve Ladd (2015) okul hesap verebilirliği ve öğrenci başarısını konu eden çalışmalarında bu durumu şöyle açıklamaktadırlar: hesap verebilirlik uygulamaları her okulda benzer sonuçlar üretmez, bazı okullarda öğrencilerin akademik başarıları ve okulun etkililiği artarken bazılarında tam tersi durumlar ortaya çıkabilir. Bu durum okulun bulunduğu yer, sosyal çevre, aileler ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Creemers (1994) okul etkililiği araştırmaları konu ettiği çalışmasında okulların belirli özelliklerin etkililik düzeylerinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir.

Okul etkililiğinin önemli boyutlarından biri olan okul türü özellikle Türkiye’de belirleyici bir faktördür. Özellikle sınav ile öğrenci alan okullar ile özel Fen Liseleri bu bakımdan önemli farklılıklar üretmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türü onların okul etkililiği algılarında belirleyici bir faktör olabilmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına göre özel anadolu ve fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği bakımından algıları devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

5.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul iklimi konusunda daha düşük düzeyde algıları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin genel okul iklimi öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğrenci davranışları ve değerler ile öğrenciler arası ilişki boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okulda öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci davranışları ve değerler konusunda daha düşük düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış ve değerler

konusunda daha hassas olmaları, duygusal olmaları ve erkeklere göre kabul sınırlarının daha düşük olması katılımlarının düşük olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin genel okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı fark yoktur. Ancak idare ilişkisi ve öğrenciler arası ilişkiler boyutlarında evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark mevcuttur. Evli olan öğretmenlerin idare ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri boyutlarında bekâr öğretmenlere göre okul iklimine bakışları daha düşük düzeydedir. Bu durum evli öğretmenlerin idareden beklentilerinin yüksek olmasına ve öğrencilerden beklentilerinin farklı ve fazla olmasına bağlanabilir.

Yaşa göre öğretmenlerin okul iklimi genel ortalamasına, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum ile güvenlik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler yaşı 21-30 arasında olan öğretmenlere göre okul iklimi hususunda daha olumsuz düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğrencilerden daha olgun davranışlar, değerlere saygı, okul-aile ilişkisinin artırılması ve güvenlik beklentilerinin artmasına bağlanabilir.

Branşa göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Okul iklimine yönelik görüşler branş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Kıdeme göre ise genel olarak okul iklimi ilişkin, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciler arası ilişkiler, Anne-baba ve toplum ilişkisi ve güvenlik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark mevcuttur. Hizmet süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre okul iklimine ilişkin görüşleri daha olumsuzdur. Bu durum; kıdemi yüksek olan öğretmenlerin beklentilerinin gerçekleşmemesine, yıpranmışlıklarına ve mesleki stres düzeylerine bağlı olarak açıklanabilir.

Okul türüne göre okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark öğrenci davranış ve değerler, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba ve toplum ilişkisi ve güvenlik boyutlarındadır. Bu anlamlı fark anadolu imam hatip okullarında görevli öğretmen görüşleri ile özel anadolu ve fen liselerinde görevli olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Anadolu imam hatip liselerinde görevli öğretmenler okul iklimine daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenleri bakımından öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilen araştırmamızın bulgularına

benzer sonuçlar Riehl ve Sipple (1996), Aksoy (2006) ve Karadağ ve diğerleri (2008) tarafından ortaya konulmuştur. Özellikle okul türü değişkeninin okul iklimi açısından öğretmenlerin farklı düzeydeki algıları Türkiye’de yürütülen çalışmalarda oldukça belirgindir. Sınavla öğrenci alan okullar ve özel okullarda öğretmenlerin iklim yönünden algıları daha pozitif olabilmektedir. Fen liseleri, proje okulları ve özel fen ve anadolu liselerinde eğitim gören öğrencileri sosyo-ekonomik koşullarının okul iklimi üzerinde etkisi değerlendirilmelidir. Araştırmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algıları imam hatip liselerinde ve meslek liselerinde daha düşük düzeydedir. Okul türünün okul iklimi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

5.6. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği ile okul etkililiği ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki varlığını belirlemek amacı ile öğretmenlerin algıları üzerinde yapılan çift yönlü korelasyon analiz sonucuna göre; okul hesap verebilirliği ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Hesap verebilirlik arttıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin pozitif yönde artış gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre hesap verebilirlik ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir değişle hesap verebilirlik arttıkça öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin pozitif yönde değiştiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri pozitif yönde arttıkça öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri de pozitif yönde artış göstermektedir. Hesap verebilirlik ve okul iklimi boyutları arasında da öğretmen algılarına göre anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Literatürde okul hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Daha önce belirttiğimiz gibi elbette yasal bir okul hesap verebilirlik sistem veya modelin uygulanmadığı için bu tür çalışmaların bulunmaması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde sadece yurt dışında yapılan çalışmalar doğrultusunda bir tartışma yapılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda özellikle okul hesap verebilirliğinin öğrenci performansı üzerindeki etkileri konu alan çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte hesap verebilirlik ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi konu eden çalışmalar da mevcuttur.

Türkiye’de (Aksoy, 2006; Karadağ ve diğerleri, 2008; Tural, 2002; Sayın, 2017; Aka, 2014) ve yurt dışında (Arhar, 1992; Bassinette, 2006; Coleman, 1984; Freiberg, 1998; Goddard, 2001; Hoy ve diğerleri, 1991; John ve Taylor, 1999; Johnson ve Stevens, 2006) alanyazında okul ikliminin okul etkililiği, öğretmen ve öğrenci performansı, güven, motivasyon, iş bağlılığı ve iş doyumu gibi pek çok unsur ile doğrudan anlamlı ilişkilerini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda, okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına, öğrencilere yönelik tavırlarına ve öğretim yaklaşımlarına olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Riehl ve Sipple, 1996). Goddard (2001) çalışmasında okul ikliminin öğretmenlerin verimliliğine ve performanslarına olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Cohen ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşarak okul ikliminin okul etkililiği üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır.

Nathaniel ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada, test temelli hesap verebilirliğin okul iklimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Elbette okul hesap verebilirliğinin okul iklimi üzerinde doğrudan ilişkisi ve olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Bu etki ve ilişkiler baskıcı ve zorlayıcı hesap verebilirlik sistemlerinin uygulandığı okullarda olumsuz bazı etkiler ve ilişkilere neden olabilmektedir. Benzer bir sonuca standartlar temelinde okul hesap verebilirliğinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisinin araştırılması sonucunda ulaşılmıştır. Dworkin ve Tobe (2014) yaptıkları araştırmada, standartlara dayalı bir okul hesap verebilirlik sisteminin öğretmenlerin güven ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

5.7. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliği okul iklimini ve okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile uygulanan hiyerarşik regresyon testinin birinci modelinde okul iklimi boyutları ve okul etkililiği değişkenleri mevcuttur. Bu modele göre; okul iklimine ait öğrenci-öğretmen boyutu ve öğrenciler arası ilişki boyutları okul etkililiğini anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi boyutlarına ilişkin değişkenlerin tamamı okul etkililiğini anlamlı bir düzeyde açıklamaktadır. Buna bağlı olarak okul hesap verebilirliğin okul iklimi ile okul etkililiği arasında ilişkide anlamlı olarak tam aracılık

etkisinin varlığı görülmektedir. Okul etkililiği ile okul iklimi arasındaki anlamlı ilişkiye aracı olarak dahil edilen okul hesap verebilirliğinin her iki değişkeni etkilediği ve öğretmenlerin algıları doğrultusunda daha şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışının okul iklimi ve okulun etkililiği üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızın sonuçlarının bir benzeri Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan çalışmada bulunmuştur. Genel olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmacılar, okul ikliminin okul etkililiğini yordadığını ifade etmişlerdir. Nathaniel ve diğerleri (2016) test temelli hesap verebilirliğin okul iklimi ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada hesap verebilirlik ile okul iklimi ve öğretmenlerin stres düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Mendro (1998) öğrenci başarısı ile okul ve öğretmen hesap verebilirliği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, bu unsurlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Newman ve diğerleri (1997) hesap verebilirlik ve okul performansı ilişkisini konu ettiği araştırmalarında okul performansı ile okul hesap verebilirlik arasında anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Newman ve arkadaşları dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarının okulların performansı üzerinde negatif bir etkisi olduğunu, içsel hesap verebilirliğin ise olumlu etkilerinden ötürü desteklenmesi ve yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Araştırmamızın daha önceki bölümlerinde vurguladığımız gibi Türkiye’de dışsal bir okul hesap verebilirlik mekanizması bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak tamamen okulun kendi iç dinamikleri, kültür ve iklimi ile ilişkili olarak varlığı hissedilen içsel bir hesap verebilirlik olgusunun varlığı araştırmanın çalışma grubu öğretmenler tarafından kabul edilmektedir. Nitekim öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ölçeğine yönelik algıları yüksektir. Sonuç olarak, içsel bir okul hesap verebilirlik mekanizması okulun olumlu iklimine ve etkililiğine olumlu katkılar sunmaktadır.

5.8. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okul hesap verebilirliğinin, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkide aracılık rolünün varlığını test etmek amacı ile istatistik paket programlarıyla yapılan aracılık modeli testi birinci kısmında okul ikliminin okul etkililiğini doğrudan yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul

hesap verebilirliği, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkilere yönelik yaptığımız aracılık testinde, okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide tam aracılık rolünün varlığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle öğretmenleri okul iklimi algılarına göre okul etkililiğini doğrudan etkilemekle birlikte, okul iklimi okul hesap verebilirliği aracılığıyla okul etkililiğini de etkilemektedir. Yani, okul ikliminin olumlu yönde artışı okul hesap verebilirliğini arttırmaktadır ve hesap verebilirlik ile birlikte okulun etkililiğine daha fazla katkı sağlamaktadır.

Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçların bir benzeri, Günal ve Demirtaşlı (2016) tarafından bulunmuştur. Eğitimsel hesap verebilirliğin okul etkililiği aracılığıyla öğrenci performansı üzerindeki etkiyi incelemiş ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini tespit etmişlerdir. Ulusal literatürde okul hesap verebilirliğinin okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki aracılık etkisini veya etkisini konu eden çalışmalara rastlanmamıştır. Fakat yabancı alan yazında okul hesap verebilirliğinin ya da hesap verebilirliğin okul iklimini, okul etkililiğini, okul ve öğrenci başarısını konu eden pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar okul hesap verebilirliği ile okul iklimi, okul etkililiği, okul ve öğrenci performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında doğrudan veya dolaylı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadırlar (Johnson ve Stevens, 2006; Lezotte, 1991; Marzona, 2003; Dworkin ve Tobe, 2014; Finn, 2022; Barton, 2006; Mendro, 1998; Figlio ve Ladd, 2015). Etkisel olarak değerlendirildiğinde bu unsurlar arasında olumlu ve olumsuz etkilerin var olduğu genel bir yargı olarak ifade edilebilir. Hesap verebilirlik yaklaşımları ve modelleri bu etki üzerinde belirleyici olabilmektedir (Xiarrong, 2001; Dworkin, 2008). Aşırı baskıcı ve zorlayıcı bir dışsal hesap verebilirlik okullar üzerinde negatif etkiler bırakabilmektedir (Newmann ve diğerleri, 1997). Gerek okul iklimi gerekse okul etkililiği bakımından okul hesap verebilirliğin etkisi uygulanan model ve sistem ile ilişkilidir denilebilir.

Eğitimde sonuç odaklı ve dışsal bir hesap verebilirlik sistemi, uygulayıcı ülkelerde istenilmeyen bir rekabeti teşvik ederken eğitim kurumlarına olan güveni azaltmıştır. Bu tür uygulamalar öğrenme düzeylerini arttırmak ve fırsat eşitliğini sağlamak adına çok başarılı olamamışlardır (Lingard ve diğerleri, 2017; Smith, 2016). Dolayısıyla Türkiye olarak elimizdeki bu veriyi doğru ve etkili kullanarak eğitimde hesap verebilirliği daha doğru bir biçimde yapılandırma şansımız olabilir. Oluşturulması ve uygulanması zor olsa da tüm paydaşların aktif katılımını sağlayan, sorumlulukların paylaşıldığı içsel odaklı bir

hesap verebilirlik sistemi daha gerçekçi hedeflere ulaşmak konusunda yararlı olacaktır (Fullan, 2011). Tamamen sınav sonuçlarına odaklanarak ve dışardan okulu, öğretmenleri ve yöneticileri bu sonuçlardan sorumlu tutarak uygulanacak bir hesap verebilirlik sistemi faydadan çok zarar verecektir. Oysa dengeli, iç ve dış hesap verebilirliğin bir arada kullanıldığı ve sorumlulukların paylaşıldığı bir hesap verebilirlik sistemi okulların iklim ve etkililikleri üzerinde olumlu etkileri olacaktır.

Okul ikliminin öğretmenlerin performansları, iş doyumları ve stres düzeyleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde olumlu bir okul iklimi ile daha şeffaf ve hesap verebilir bir okul ortamının öğretmenlerin performanslarını ve elbette okulun etkililiğine olumlu etkiler sağlamaktadır. Okul hesap verebilirlik sistemi iç ve dış unsurlarla birlikte ele alındığında, okulun içinde ve dışında hesap verebilirliği destekleyen faktörlerin varlığı kabul edilmelidir. Veliler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, denetçiler, yerel ve ulusal düzeyde yöneticiler ve diğer tüm okul bileşenleri birlikte okulun gelişimine katkı sağlayabilirler. Hesap verebilirlik bir iyileştirme ve geliştirme aracı olarak ele alındığında okullar için olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

5.9. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları, sınırlılıkları ve varsayımları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.9.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre hesap verebilirliğin okul iklimini ve okul etkililiğini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin açık ve net biçimde kendi okullarına özgü bir okul hesap verebilirlik sistemi ya da modeli oluşturarak okullarının gelişimine katkı sunabilirler ve okullarının daha etkili olması yönünde önemli adımlar atmış olurlar.

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul hesap verebilirlik düzeyi okulun etkililiğini olumlu biçimde yordamakta ve etkilemektedir. Etkileme düzeyi anlamlı bir biçimde ortaya çıkan bu durumun eğitim paydaşları tarafından dikkate alınması gerekir. Türkiye’de okullar için bir hesap verebilirlik mekanizması geliştirilebilir.

3. Okul hesap verebilirliğinin okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisinde tam aracılık rolü tespit edilmiştir. Bu durumda okullar daha hesap verilebilir şekilde yönetilmeli, paydaşlarına okul yönetim süreçleri kaynakları, öğrenci çıktıları hakkında bilgi

paylaşmalıdır. Politika yapıcılar okulların hesap verebilir olmalarını sağlayacak bir takım düzenlemeler ve modeller üzerinde düşünmelidirler. Okulların hesap verebilir olmaları etkililik düzeylerine ve sağlıklı iklimlerine anlamlı katkılar sağlayabilir.

5.9.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği” farklı yöntem ve farklı değişkenler ile kullanılabilir.
2. Öğretmen görüşlerine göre “hesap verebilir” olduğu belirlenen okulların öğretmen, yönetici ve öğrenci özellikleri doğrultusunda farklı tarama çalışmaları yapılması önerilebilir.
3. Okul hesap verebilirliğinin okulun diğer bileşenleri ve boyutları üzerindeki etki ve ilişkileri inceleyen yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri üzerine nitel ve nicel karma desenli karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abelmann, C., & Elmore, R. F. (1999). *When accountability knocks, Will anyone answer?* Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=cpre_researchreports.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acquah, D. (2013) School Accountability in England: Past, Present and Future. Centre for Education Research and Policy, www.cerp.org.uk.
- Adams, J. E. & Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aka, F. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, C. C., Ağcakaya, S. & Dileyici, D. (2006). Kamu Maliyesinde Hesap Verme Sorumluluğu ve Mali Saydamlık. (Ed: C. Aktan, D. Dileyici, İ. Vural). *Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992) Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools. London: Department for Education.
- Allen, R., & Burgess, S. (2010). The future of competition and accountability in education (2020 Public Services Trust at the RSA).
- Altıparmak, Ö. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi/İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP) Publication*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>.

- Arhar, J. M. (1992). Enhancing students' feelings of school membership: What principals can do. *Schools in the Middle*, 1(3), 12-16.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldwin, L., Coney, F., Fardig, D., & Thomas, R. (1993). *School effectiveness questionnaire*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Barbee, D. E. & Bouck, A. J. (1974). *Accountability in Education*. Mason & Lipscomb Publishers, Inc.
- Baron R. M., Kenny D. A. (1986). "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182
- Barton, P. E. (2006). Needed: Higher Standards for Accountability, *Educational Leadership*, 64(3), 28-31.
- Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELLS* [Doctoral Dissertation]. University of San Francisco Graduate School, San Francisco, CA.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ezgi Kitabevi.
- Bayram, N. (2020). *SPSS Amos Uygulamaları*. Ezgi Yayınevi.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework1. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967.
- Brookover, W., B., Schweitzer, J., H., Schneider, J., M., Beady, C., H., Flood, P., K., ve Wisenbaker, J., M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Bruns, B., Filmer, D., ve Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank Publications. <http://siteresources>.

worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/making
schoolwork.pdf.

- Bucak, E. B. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “yönetimde ast üst ilişkisi” *Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi Bahar*. (7).
- Burgess, S., Wilson, D. & Worth, J. (2013). A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress, *Journal of Public Economics*, 106, 57-67.
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik* (Tez No. 290657) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Bülbül, M. & Demirbolat, A. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*. 39(174), 39-52.
- Büyüköztürk, Ş.(2006). *Veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (19. Basım). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Carnoy, M., Elmore, R. & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York: RoutledgeFalmer.
- Carter, S.C. (2000). No Excuses: Lessons from High-performing, High-poverty Schools. Washington, D.C. The Heritage Foundation
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Değişkenlerin ölçülmesi ve örneklem (M. Sever & Z. A. Yurtseven, Çev.). A. Aypay (Çev. Ed.), *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz içinde* (2. bs., ss. 149-180). Anı Yayıncılık.
- Cobb, C. D. (2002). *Performance-based accountability systems for public education*. New Hampshire Center for Public Policy Studies. <http://www.nhpolicy.org/UploadedFiles/Reports/caseyreport.pdf>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Coleman, P. (1984). *Elementary school self-improvement through social climate enhancement: Final report*. Vancouver, BE: Educational Research Institution of British Columbia.
- Corporan, T. C. C. (2012). *Teacher accountability and cultural competence: A phenomenological study in Texas* (Publication No. 3538852) [Doctoral dissertation]. University of Phoenix, ProQuest Dissertations and Theses
- Creemers, B. P.M. (1994). *The history, value, and purpose of school effectiveness studies*, in D. Reynold (ed.). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Elsevier Science Ltd.
- Creemers, B., P., ve Reynolds, D. (1996). Issues and implications of international effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 25(3), 257-266.
- Çalık, T., Türker, K., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalmaşur, H. (2019) *Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* [Yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Çokluk, O., Sekercioğlu, G. & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Darling Hammond, L. & Ascher, C. (1991). *Creating Accountability in Big School Systems*. Urban Diversity Series, 102 [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal /contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn o=ED334339](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn o=ED334339).
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Dejung, J. E., & Duckworth, K. (1986). Measuring Student Absences in the High Schools.
- Diamond, J., & Spillane, J. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality? *The Teachers College Record*, 106(6), 1145–1176

- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük*. [Doktora Tezi] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Donnelly, C. (1999). School Ethos And Governor Relationships. *School Leadership And Management*, 19(2), 223-239.
- Douglas, N. H., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principle and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73–11.
- Dubnick, M. J. (2006). *Orders of accountability*. University of Oxford, UK: World Ethics Forum on Leadership, ethics and integrity in public life.
- Dubnick, M. (2014). Accountability as a cultural keyword. In M. Bovens, R. E. Goodin, & T. Schillemans (Eds.), *Oxford handbook of public accountability* (pp. 23–38). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Döş İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. Niyazi CAN (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi İçinde* s.217-264. Pegem Akademi.
- Dworkin, A. G. (2008). School accountability and the Standards-Based Reform Movement: Some unintended consequences of education policies. *International Journal of Contemporary Sociology*, 45(2), 11-31.
- Dworkin, A., & Tobe, P. (2014). The Effects of Standards Based School Accountability on Teacher Burnout and Trust Relationships: *A Longitudinal Analysis*. In: Van Maele, D., Forsyth, P., Van Houtte, M. (eds) *Trust and School Life*. Springer, Dordrecht.
- EARGED (2010). *Okulda performans yönetimi*. Ankara: Eğitim araştırma ve geliştirme dairesi yayınları. [http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/okulda performans yönetimi mode](http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/okulda%20performans%20y%C3%96netimi%20mode).
- EARGED (2012). *PISA 2009 Ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitim araştırma ve geliştirmedairesi yayınları. [http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009 rapor.pdf](http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009_rapor.pdf).
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 16-23.

- Ehren, M. C., & Swanborn, M. S. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 257-280. http://eprints.ioe.ac.uk/11683/1/Strategic_data_use_SESI.pdf.
- Elmore, R. (2003,a). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability [Electronic Version]. *CPRE: NGA Center for best practices*.
- Elmore, R. (2003,b). Accountability and capacity. M. Carnoy, R. Elmore ve L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing* (pp. 195-192 209). New York, NY: Routledge Falmer. <https://books.google.com.tr>.
- Engin, M.K. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Englert, K. S., Fries, D. A., Martin-Glenn, M. L., & Douglas, B. B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal, and teacher perceptions. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(4).
- Eraut, M. (1994). Indicators and accountability at the school and classroom level. Making Education Count: developing and using international indicators.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması* [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Eryılmaz, B. & Biricikoğlu, H. (2011). “Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik”. *İş Ahlâkı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Field, A. (2006). *Research Methods II: Reliability Analysis*, Sage Publications.
- Figlio, D. N. & Ladd, H.,F. (2015). School Accountability and Student Achievement, *Handbook of Research in Education Finance and Policy*. ImprintRoutledge. eBook ISBN9780203788684
- Finn, C. E. (2022). School accountability: Yesterday, today, and tomorrow. *Phi Delta Kappan*, 104(3), 12–17.
- Fowler, F. J. Publisher: SAGE Publications, Inc. Series: Applied Social Research Methods. Publication year: 2009; Online pub date: January 01, 2012.
- Freiberg, J. H. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H.J., Driscoll, A., & Knights, S. (1999) *School Climate*. Bloomington, IN. Phi Delta Kappa

- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform.*, Seminar Series, 204 Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Gaventa, J. & McGee, R. (2011). The impact of transparency and accountability initiatives. *Development Policy Review*, 31: 3-28.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal Of Educaional Research*, 90(5), 310-318.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goldring, L. (2002). The Power Of School Culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Goldstein, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7–14
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1989). School Climate, Academic Performance, Attendance, and Dropout.
- Green, J. (2010). *Education, Professionalism and the Quest for Accountability: Hitting the Target But Missing the Point* (Vol. 26). Taylor & Francis US.
- Gupta, N. (2008). *Teachers' notions of accountability: A comparison across public, private and NGO primary schools in India* [Doctoral dissertation] Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3292357).
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günel, Y. & Demirtaşlı, R. N. (2016). A pathway to educational accountability: the relationship between effective school characteristics and student achievement, *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2049-2054
- Hallinger, P., ve Murphy, J., F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of school. *Administrator's Notebook*, 11(7), 1-6.
- Hanushek, E., & Raymond, M. (2002). *Sorting out accountability systems*. School accountability. Stanford, CA: Hoover Institution Press, Stanford University. https://www.researchgate.net/publication/237935689_Sorting_Out_Accountability_Systems

- Hanushek, E. A. & Raymond M. E. (2005) Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2). 297-327.
- Harris, D. N. (2011). Value-Added Measures and the Future of Educational Accountability. *Science*, 333(6044), 826–827.
- Hay, A. A. (2005). *The mediating influence of internal accountability systems on teachers' assessment practices* [Doctoral dissertation], Faculty of Graduate Studies, University of Ottawa.
- Hayes A.F. (2009) Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millenium. *Communication Monographs*.76(4):408–420.
- Heim, M. (1995). *Accountability in Education: A primer for school leaders*. HSLA monograph. Pacific resources for education and learning. http://www.worldcat.org/search?q=au%3AHawaii.+Department+of+Education.&qt=hot_author.
- Heim, M. (1996). Accountability in education: A primer for school leaders. HSLA Monograph. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444267.pdf>.
- Helvacı, A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60
- Hernandez, T. & Seem, S. J. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256-263.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8 (1), 39-68
- Hoffer, T. B. (2006). Accountability in Education, In Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp.529–546). New York: Springer. 198 https://archive.org/details/springer_10.1007-0-387-36424-2.
- Hoge, D.R., Smit, E.K. and Hanson, S.L. (1990) School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age, *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4, 459-475

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (Fourth edition). New York: Random House
- Hoy, W. K. & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel akademik.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hughes, O. E. (2003). *Public Management and Administration: An Introduction*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Hursh, D. (2005). The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal*, 31(5), 605–622
- Husbands, C., Shreeve, A., & Jones, N. R. (2008). Accountability and Children's Outcomes in High-performing Education Systems: Analytical Maps of Approaches to Measuring Children's Education, Health and Well-being Outcomes in High-performing Educational Systems. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- İhtiyaraoğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Jackson, S. A. & Lunenburg, F. C. (2010). School performance indicators, accountability ratings, and student achievement. *American Secondary Education*, 39(1), 27-44. <http://www.jstor.org/stable/41406181>.
- John, M. C. ve Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum Journal*, 2(1), 25-57.
- Johnson, B., ve Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Research*, 9(2), 111-122.

- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high-stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 584-590. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170408500805>
- Judd C.M ve Kenny DA. (1981) Process Analysis: Estimating Mediation in Treatment Evaluations. *Evaluation Review*; 5:602–619.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Basım). Asil Yayıncılık
- Kalman, M. & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kantos Ertan, Z. & Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20),107-138.
- Karadağ, E., Baloglu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, S., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122. DOI: 10.17679/iuefd.17294446
- Karagöz, Y. (2016) SPSS 23 ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165–177. <https://doi.org/10.1007/BF00910728>
- Kelly, A. E., & Leavy, A. (2013). The design space of student learning: who is accountable and accountable for what?. *Irish Educational Studies*, 32(1), 1-6.

- Kimball, W. H., Harriman, N., & Hanley, S. (2002). Assessment and standards for professional improvement. Griffin, G. A. (Ed.) *Rethinking standards through teacher preparation partnerships*, SUNY Press 37-52. <https://books.google.com.tr>.
- Kirst, M. W. (1990). Accountability: Implications for state and local policymakers. Washington, DC: U.S. Department of Education, Information Services, Office of Educational Research and Improvement. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/pdf>
- Klein, S. P. (2001). *Is there a connection between educational equity and accountability?* *International Journal of Leadership in Education*, 4(3). 261-266.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*, Routledge.
- Kluvers, R.V. & Tippet, J. (2010). Mechanisms of accountability in local government: an exploratory study. *International Journal of Business and Management*, 5(7), 46-53.
- Koppell, J. G. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of “multiple accountabilities disorder. *Public administration review*, 65(1), 94- 108. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6210.2005.00434.x/pdf>.
- Kunnan, A. J. (1998). An introduction to structural equation modeling for language assessment research. *Language Testing*, 15, 295-332.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159.
- Ladd, H. F. (2001). School—Based Educational Accountability Systems: The Promise and the Pitfalls. *National Tax Journal*, 54(2), 385-400.
- Ladd, H. F. & Zelli, A. (2002). School-based accountability in North Carolina: The responses of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 494-529. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001316102237670>.
- Ladd, H. F. (2012, October). School accountability: To what ends and with what effects. In *Keynote address for Conference on Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, Italy*. Retrieved March (Vol. 15, 2013).
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive

- symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386–398. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education & Treatment of Children*, 34(2), 167–192. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0014>
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gutersloh, Germany: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504_1?journalCode=hpje20
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary & Evolutionary: The Effective Schools Movement*. MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). Accountabilities in schools and school systems. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 3, 155. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.74>.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational accountability: Setting standards, improving performance. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 18-23. <http://archive.shero.org/network/netnews/nn-v20-n3.pdf>.
- Linn, R. L. (2008). Methodological issues in achieving school accountability 1. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 699-711. <https://eric.ed.gov/?id=EJ817776>
- Linn, R. L. (2001). *The design and evaluation of educational assessment and accountability systems* (Vol. 539). Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Marsh, J. A., Bush-Mecenas, S., & Hough, H. (2017). Learning from early adopters in the new accountability era: Insights from California's CORE waiver districts. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 327-364.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.

- Mattei, P. (2012). Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*, 38(3), 247–266.
- Mendro, R.L. (1998). Student Achievement and School and Teacher Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12, 257–267
- Miskel, C. G., Fevurly, R. & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mortimore, P. (1991) School effectiveness research: which way at the cross-roads? Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement, Cardiff.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. Newyork: Haper& Row
- Mulgan, R. (2000). Public accountability of executive agencies: The case of the Australian'Centrelink'. The Australian National University. https://openresearchrepository.anu.edu.au/bitstream/1885/41944/1/dp_73.htm.
- Mulgan, R. (2003). *Holding power to account: accountability in modern democracies*. Springer.
- Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.
- Newmann, F., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard educational review*, 67(1), 41-75.
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? - Resources, Policies and Practice. Paris: OECD.
- OECD Raporları. MEB. <https://www.meb.gov.tr/oecd-raporlari//6822>

- OECD. (2013). School governance, assessments and accountability. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, 127-64.
- Owens, T. & Peltier D G. (2002). Communicating with Parents: Parental Perceptions of State School Accountability Reporting. *Education*. 122(3). 595-598
- Özdemir, S., (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik* (Tez No. 302871) [Doktora tezi] Ankara Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Özgenel, M., Çalışkan Yılmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87-116, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.5
- Özgenel, M. (2020) An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Parkes, J., & Stevens, J. J. (2003). Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education*, 16(2), 141-158.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Pegem Akademi.
- Peters, G. (2007). Performance based accountability. A. Shan (Ed.) Performance accountability and combating corruption, *Washington DC: The World Bank*. <http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/PerformanceAccountabilityandCombatingCorruption.pdf>.
- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. McGraw-Hill Education (UK).
- Power, M. (2012). Education, professionalism and the quest for accountability: hitting the target but missing the point. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 621–628.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.

- Rabovsky, T. M. (2012). Accountability in higher education: Exploring impacts on state budgets and institutional spending patterns. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(4), 675-700.
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools, *American Secondary Education*, 31(2) 49-70
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1394-1415.
- Ready, D. D. (2012). Associations Between Student Achievement and Student Learning: Implications for Value-Added School Accountability Models. Educational Policy. <http://epx.sagepub.com/content/early/2012/05/04/0895904811429289>.
- Reeves, D. B. (2002). *Holistic accountability: Serving students, schools, and community*. Corwin Press.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability in action: A blueprint for learning organizations*. Lead+ Learn Press.
- Reynolds, D. (1995) The effective school: an inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9 (2), 57–73.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 66-89. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504>.
- Romzek, B. S. & Dubnick, M. J. (1987). Accountability in the public sector: Lessons from the Challenger tragedy. *Public Administration Review*, 47(3), 227-238
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.

- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35(7), 919-936.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Sammons, P. (1994) Findings from school effectiveness research: some implications for improving the quality of schools. In P. Ribbins and E. Burrige (eds), op. cit.
- Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. İyi yönetişimin temel unsurları*, Ankara: TC Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını, 18-31. <http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/iyiYonetisim.aspx>.
- Sayın, S. S. D. (2017). Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Schacter, M., (2005). *A framework for evaluating institutions of accountability*. A. Shan (Ed.), Fiscal Management, Washington DC: The World Bank <http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/FiscalManagement.pdf>.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2007). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K. , Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-338.
- Smith, D. & Tomlinson, S. (1990) The school effect. In T. Brighouse and J. Tomlinson, op. cit.
- Smith, W. C. (2016). Exploring accountability: National Testing Policies and student achievement. In T. Burns & F. Koster (Eds.), *Governing education in a complex world* (pp. 73-91). Paris: OECD Publishing
- Stecher, B. M. (2004). *Organizational improvement and accountability: lessons for education from other sectors*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 289-314.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9 (4), 1-12.
- Şimşek, Ö. F. (2020). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Yüksel Özden. (Ed.) *İçinde Eğitim ve Okul Yönetimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using Multivariate Statistics*, 4(1), 582-633.
- Talis (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması*, Türkiye ulusal raporu.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4th edirtion). Nobel Yayınevi
- Taylor B.S.D. (2008) The Influence of Climate on Student Achievement in Elementary Schools , George Mason University A Dissertation of Doctorate.
- Topal, Ö. S. (2001). *Okul ikliminin başarıyla olan ilişkisi üzerine korelasyonel bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Townsend, T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and School Improvement, New York: Springer.
- Tural, T. N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2), 39-54.
- Türkoğlu, M. E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: Özel bir okulda durum çalışması* (Tez No. 391157) [Doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tse, K. (2007). *Middle school science teachers' reaction and redagogical response to high stakes accountability: A multiple case study* [Doctoral dissertation] Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3291793)
- Uline C. L., Miller M. D. & Moran M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Education Administration Quartery*, 34, 462-483

- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action. Paris: UNESCO
- Watts, J. A., Gaines, G., F. & Creech, J. D. (1998). *Getting Results: A Fresh Look at School Accountability*. New York: Publishing of Southern Regional Education Board.
- Weindling, R. (1989) The process of school improvement: some practical messages from research. *School Organisation*, 9 (1), 53–64.
- Wu, S.-c., Pink, W., Crain, R. L., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14(4), 245–303. <https://doi.org/10.1007/BF02171974>
- Xiaorong, N. (2001) *Educational Accountability, Network And School Effectiveness A Study of the Practice of Educational Governance in China*. Research report, Helsinki.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1 Anket Bilgi Formu

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının hesap verebilirliği, iklimi ve etkililiği arasındaki ilişkileri incelemektir. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde okul etkililiği ilgili maddeler; üçüncü bölümde “Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği” ile ilgili maddeler ve dördüncü bölümde okul iklimi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Araştırma sonuçları sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu sebeple adınızı ve kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur. Bu çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Servet BALIKCI

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

]

Ek 2 Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Size uygun olan bölüme (x) işareti koyunuz.

A. Yaşınız:

1. 21-30 ()
2. 31-40 ()
3. 41-50 ()
4. 51+ ()

B. Cinsiyetiniz:

1. Kadın ()
2. Erkek ()

C. Medeni Durumunuz:

1. Evli ()
2. Bekar ()

D. Branşınız:

1. Sosyal Bilimler ()
2. Fen Bilimleri ()
3. Güzel Sanatlar ve Spor ()

E. Kıdeminiz:

1. 1-5 ()
2. 6-10 ()
3. 11-15 ()
4. 16-20 ()
5. 21+ ()

F. Çalıştığınız Okul Türü:

1. Anadolu Lisesi ()
2. Anadolu İmam Hatip Lisesi ()
3. Fen Lisesi ()
4. Mesleki ve Teknik And. Lisesi ()
5. Özel Fen ve Anadolu Lisesi ()

Ek 3. Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Bu okulda disiplin politikası açık, adil ve tutarlı bir biçimde uygulanır.					
2. Bu okulda veliler ve öğrenciler okul kuralları hakkında yeterince bilgi alırlar.					
3. Bu okulda idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında açık bir iletişim vardır.					
4. Bu okulda denetçilerin kontrolü sonrasında hazırlanan raporlar öğretmenlere bildirilir.					
5. Bu okulun gelir ve giderlerini sadece okul yöneticileri bilir.					
6. Bu okulun merkezi sınavlardaki performansı ilan edilir.					
7. Bu okulda öğretmenler kurulunda alınan kararlar öğrenciler ve velilere açıklanmaz.					
8. Bu okulda sınıf ve şubelerin derslerdeki not ortalamaları karşılaştırılmaz.					
9. Bu okulda öğretmenler kurulunda çoğunlukla aynı kişiler konuşur.					
10. Bu okulda sorunlara çözüm aranırken öğretmenler, aileler ve diğer paydaşların görüşleri alınır.					
11. Bu okulda öğrencilere kendileri ile ilgili konularda kendi fikirlerini söyleme olanağı sağlanır.					
12. Bu okulda önemli sorunlar ve konular öğretmenler kurulunda görüşülür.					
13. Bu okulda aile katılımı önemsenir.					
14. . Bu okulda öğretmenler sınavlar ve ödevler hakkında öğrencilere ve velilere geri bildirimde bulunurlar.					
15. Bu okulda velilere etkinlikler ve programlar hakkında zamanında ve yeterli bilgi verilir.					
16. Bu okulda veliler çocuklarının akademik ve sosyal gelişimleri hakkındaki bilgilere kolaylıkla ulaşabilirler.					
17. Bu okulda denetçilerin kontrolü için düzenli olarak raporlar hazırlanır.					
18. Bu okulda idareciler öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini kontrol ederler.					
19. Bu okulda öğrenci devamlılığına önem verilir.					
20. Bu okulda öğrencilerin akademik performansları düzenli olarak takip edilir.					
21. Bu okulda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları karşılanır.					
22. Bu okulda öğrencilere keyifli bir eğitim ortamı sağlanır.					
23. Bu okulun öğrencilere sunduğu eğitim ve öğretim olanakları yeterlidir.					
24. Bu okulda elde edilen gelirler öncelikle öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin artırılması için kullanılır.					
25. Bu okulda eğitim araçları ve eğitim ortamları sürekli iyileştirilir ve geliştirilir.					
26. Bu okulda yöneticiler ve öğretmenler eğitimin kalitesinin artırılması için sürekli bir arayış içindedirler.					

Ek 4. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ) (Se İndex)

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6
1. Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar						
2. Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip sunulmaktadır						
3. Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.						
4. Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar.						
5. Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.						
6. Bu okulundaki öğretmenler kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.						
7. Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.						
8. Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.						

Ek 5 Okul İklimi Ölçeği

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Bazen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bu bölümde okulunuzdaki okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır.		1	2	3	4	5
1.	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini sever.					
2.	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3.	Öğretmenler öğrencilerine hak ettikleri notları verirler.					
4.	Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olurlar.					
5.	Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
6.	Öğretmenler bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
7.	Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.					
8.	Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
9.	Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık överler.					
10.	Öğretmenler öğrencilerine karşı adildir.					
11.	Öğretmenler öğrencilerine bir birey oldukları bilinciyle davranır.					
12.	Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
13.	Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
14.	Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					
15.	Bu okuldaki idareciler yüksek ölçütleri belirlerler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirirler.					
16.	İdareciler kendileri de çok çalışarak iyi örnek olurlar.					
17.	Bu okulda idareciler öğrencilerin şikâyetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.					
18.	Öğretmenler ve öğrencileri bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olurlar.					
19.	Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
20.	Bu okuldaki öğrenciler öğretmenleri onları izlemiyorken bile terbiyelidirler.					
21.	Öğrencilerin çoğu öğretmen sınıftan çıksa bile ödevlerini yapar.					
22.	Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
23.	Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
24.	Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
25.	Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
26.	Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetlere katılır.					
27.	Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.					
28.	Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
29.	Toplumdaki gruplar öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.					
30.	Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
31.	Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve dersten sonra okul binasında kendilerini güvende hissederler.					
32.	İnsanlar toplantılar ve programlar için akşam saatlerinde okula gelmekten korkmazlar.					
33.	Sınıflar genellikle temiz ve güvenlidir.					

Ek 6 Online Form Ekran Görüntüsü

← → ↺ 🏠 ⚠ Güvenli değil

70 235 450 675 900

1 - Cinsiyetiniz

☐ Erkek
☐ Kadın

2 - Medenî Durum

☐ Evli
☐ Bekar

3 - Lütfen Yaşınızı Belirtiniz

21-30 arası 31-40 arası 41-50 arası 51 ve üzeri

Yaşınız ☐ ☐ ☐ ☐

4 - Lütfen Branşınızı Belirtiniz

☐ Sosyal Bilimler
☐ Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar
☐ Fen Bilimler

5 - Lütfen Görev Yaptığınız Eğitim Kademelerini Belirtiniz.

☐ Okul Öncesi
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Lise

6 - Mesleki Kıdeminiz (Görev yapılan süre)

☐ 1-5 yıl arası
☐ 6-10 yıl arası
☐ 11-15 yıl arası
☐ 16-20 yıl arası
☐ 21 yıl ve üzeri

7 - Çalıştığınız kurum türü

☐ Anadolu Lisesi
☐ Fen Lisesi
☐ Özel Anadolu ve Fen Lisesi
☐ Anadolu İmam Hattı Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
☐ Sosyal Bilimler Lisesi

İZİN BELGELERİ

Ek 7 Etik Kurul Kararı

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
11.07.2018	05	05	Doç.Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

KARAR

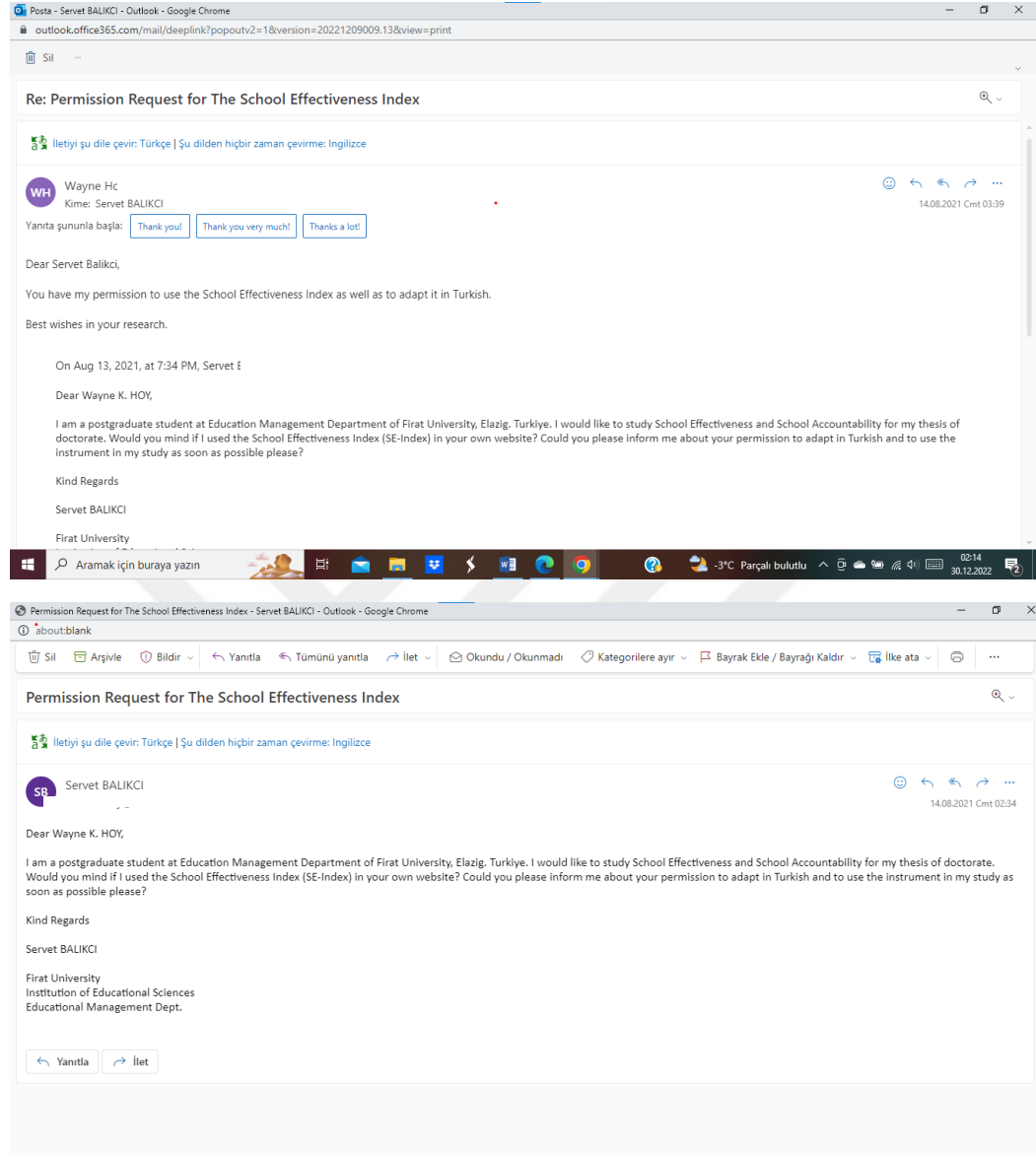
“Okul Hesap Verebilirliği ile Okul Etkililiği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı		

Ek 8 Araştırma İzin Belgesi

	T.C. ELAZIĞ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-79137285-605.01-33461844 Konu : Araştırma İzni		30.09.2021
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi. b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 22/09/2021 tarih ve sayılı yazısı.		
Danışmanlığını Dr. Öğrt. Üyesi Muhammed ZİNCİRLİ'nin, yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Servet BAKLIKÇI'nın, "Okul Hesap Verebilirliği ile Okul Etkililiği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki " konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı Anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir. Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 28/09/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, 01 Kasım 2021 31 Mart 2022 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.		
		Fethi KILINÇ Müdür a. Şube Müdürü
OLUR		
Feyzi GÜRTÜRK Vali a. Millî Eğitim Müdürü		

Ek 9 Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni İçin Wayne K. Hoy İle Yazışmalar



Ek 10 Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Servet BALIKCI	Öğrenci No:131402204
Bilim Dalı	EYT	
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Liselerde Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okul Hesap Verebilirliğinin Aracılık Rolü
Danışman	Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (81)	%14
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (96)	%13

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	29/03/2023 İmza
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:	İmza

AÇIKLAMA

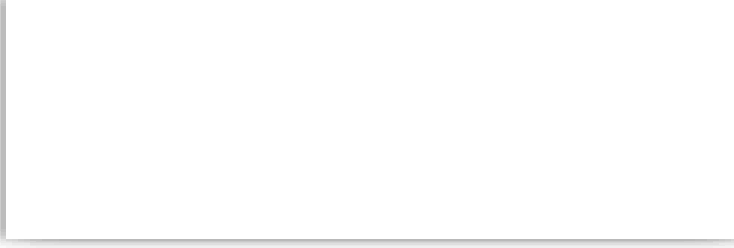
1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ



İLETİŞİM BİLGİLERİ

