

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**PROJE OKULLARINDAKİ OKUL MÜDÜRLERİNİN  
ROL VE YETERLİKLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**FİKRİYE USUL**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL  
2020**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**PROJE OKULLARINDAKİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ROL VE  
YETERLİKLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**FİKRİYE USUL**

**177B1001**

**ORCID NO: 0000-0002-5179-7377**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL**

**2020**

## ÖZ

### **PROJE OKULLARINDAKİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ROL VE YETERLİKLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ** **Fikriye USUL** **Temmuz, 2020**

Araştırmanın amacı, proje okullarında görev yapan okul müdürlerinin rol ve yeterliklerinin okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak hesap verebilirlik açısından incelenmesidir. Araştırma, olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yapılan nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik yöntemi ile İstanbul'daki en fazla bilinen proje okulları arasından seçilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında proje okulu olan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan 12 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından alanyazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıt ve not alma yöntemleri kullanılarak veriler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlanmış, benzer kategorilerin birleşiminden meydana gelen 3 tema bulunmuştur. Bunlar eğitimde denetim, bütünsellik ve eğitimin işleyişidir. Bu bağlamda proje okul müdürlerinin yönetici ve öğretmen kadrosunu belirleyebilme hakkına sahip oldukları için hesap verme konusunda kendilerini birincil sorumlu olarak gördükleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okullarının ve öğrencilerin gelişimi için iç ve dış paydaşları ile her konuda iş birliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerini seçen, öğrencilerinin sınav sonuçlarına göre bu okullara yerleştirildiği hususu göz önünde bulundurulduğunda proje okul müdürlerinden birer öğretim lideri olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilen ve etkili iletişim becerilerine sahip bireyler olmaları beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Proje okulları, Hesap verebilirlik, Yönetici rolleri, Yönetici yeterlikleri, Sorumluluk, Öğretim lideri.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE ROLES AND COMPETENCIES OF PRINCIPALS OF PROJECT SCHOOLS IN TERMS OF ACCOUNTABILITY**

**Fikriye USUL**

**July, 2020**

The aim of this research is to examine the roles and competencies of school principals working in project schools in terms of accountability, based on the views of school principals. This is a qualitative research which is based on the phenomenology design. The working group is determined as 12 project schools' principals in İstanbul during the 2019-2020 academic year. Face to face interviews were held with the schools' principals who are working at Science, Anatolian, Social Sciences and Anatolian Religious high schools, by using maximum variation sampling method. The interviews were carried out in the first semester of the 2019-2020 academic year using the interview technique with the semi-structured interview. The interview form for collecting data is based on the reviewed literature. During the interviews, the data is recorded using techniques such as sound recording and taking notes. The data obtained from the interviews are coded using content analysis method and different themes such as supervision, the functioning of education and integrity are obtained. In this context, it is indicated that project school principals felt themselves accountable most since they have a right to determine the managers and teachers they want to work with. It came to the conclusion that school principals cooperate with their internal and external stakeholders in all matters for the development of their schools. Considering the fact that their students are placed in these schools according to the exam results, the project principals are expected to be individuals who meet the needs of the teachers, meet the expectations of the students and have effective communication skills.

**Key Words:** Project schools, Accountability, Roles of school principals, Competencies of school principals, Responsibility, Educational leader.

## ÖN SÖZ

Bu çalışmada proje okul müdürlerinin hesap verebilirlik algıları analiz edilmiştir. Proje okul müdürlerinin rol ve yeterlikleri hesap verebilirlik kavramı çerçevesinde incelenmiş ve ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde beni destekleyen ve akademik eğitimime devam etmemi sağlayan kişilere teşekkürü bir borç bilirim. İlk olarak tez yazım sürecimde bana yol gösteren, akademik bilgi ve tecrübelerini biz öğrencileri ile paylaşan, deneyimlerinden her daim yararlandığım tez danışmanım sayın Prof. Dr. İbrahim Kocabaş'a şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimimde derslerinden faydalandığım sayın Doç. Dr. Aydın Balyer, Doç. Dr. Erkan Tabancalı ve merhum Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz hocalarıma da teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez çalışmamda uzman görüşlerinden yararlandığım, geri dönütlerini çok değerli bulduğum Dr. Öğr. Üyesi Emre Er, Dr. Öğr. Üyesi Mithat Korumaz ve Arş. Gör. Yunus Emre Ömür'e teşekkür ediyorum.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TUBITAK) 2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı kapsamında yüksek lisans eğitimim sürecinde sağladığı finansal destek için teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın özellikle verilerin yazıya geçirilmesi aşamasında yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda beni hep teşvik eden en yakın arkadaşım Sena Sebit'e teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans boyunca bana destek olan Özge Dermenci ve Yeliz Coşgun arkadaşlarıma da teşekkürlerimi iletiyorum. Tezimin analiz kısmında bana yol gösteren Gülay Öngel'e de çok teşekkür ediyorum.

En özel teşekkürümü de tez sürecimde manevi desteği ile yanımda olan, her daim beni motive eden sevgili eşim Semih Usul'a iletiyorum. Benim bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan, bana inanan ve güvenen sevgili annem, babam ve kardeşime de şükranlarımı sunuyorum.

İstanbul; Temmuz, 2020

Fikriye Usul

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖN SÖZ</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	x
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Araştırmaya Ait Tanımlar.....	9
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	10
2.1. Hesap Verebilirlik Kavramı.....	10
2.2. Hesap Verebilirliğin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.2.1. Geleneksel Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik.....	14
2.2.2. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik.....	15
2.3. Hesap Verebilirlik ile İlgili Kavramlar.....	19
2.3.1. Sorumluluk.....	19
2.3.2. Cevap Verebilirlik.....	20
2.3.3. Şeffaflık.....	21
2.3.4. Etik.....	22
2.4. Hesap Verebilirlik Türleri.....	24
2.4.1. Ortamın Doğasına Dayanan Sınıflandırma.....	24
2.4.1.1. Politik Hesap Verebilirlik.....	24
2.4.1.2. Yönetimsel Hesap Verebilirlik.....	25
2.4.1.3. Yargısal Hesap Verebilirlik.....	26
2.4.1.4. Profesyonel Hesap Verebilirlik.....	27
2.4.1.5. Piyasa-Odaklı Hesap Verebilirlik.....	28

2.4.2. Zorunluluğun Doğasına Dayanan Sınıflandırma: Dikey, Yatay ve Çapraz Hesap Verebilirlik .....	29
2.5. Eğitimsel Hesap Verebilirlik .....	30
2.5.1. Okulda Hesap Verebilirlik .....	33
2.5.2. Öğretmen Hesap Verebilirliği .....	35
2.5.3. Yönetici Hesap Verebilirliği .....	36
2.6. Okul Merkezli Yönetim .....	37
2.6.1. Türkiye’de Okul Merkezli Yönetimin Gelişimi.....	45
2.7. Proje Okulları .....	49
2.7.1. Proje Okullarının Tanımı .....	49
2.7.2. Proje Okullarının Belirlenmesi .....	50
2.7.3. Proje Okullarına Öğrencilerin Seçilmesi ve Kaydı .....	51
2.7.4. Proje Okullarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme .....	52
2.7.5. Türkiye’deki Proje Okulları .....	54
2.8. Yönetici Rol ve Yeterlikleri .....	56
2.9. İlgili Araştırmalar .....	62
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	62
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	65
2.9.2.1. Proje Okulları ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	66
<b>3. YÖNTEM</b> .....	67
3.1. Araştırmanın Deseni.....	67
3.2. Çalışma Grubu .....	68
3.3. Veri Toplama Aracı.....	72
3.4. Verilerin Toplanması .....	73
3.5. Verilerin Analizi.....	74
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	75
3.7. Araştırma Etiği ve Araştırmacının Rolü .....	78
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	79
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	79
4.1.1. Tema 1: Eğitimde Denetim .....	79
4.2. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	88
4.2.1. Tema 2: Bütünsellik .....	88
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	98
4.4. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	102
4.4.1. Tema 3: Eğitimin İşleyişi .....	102

<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	119
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	119
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	119
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	122
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	125
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	128
5.2. Öneriler .....	132
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	132
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	133
<b>KAYNAKÇA</b> .....	134
<b>EKLER</b> .....	150
Ek 1. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni .....	150
Ek 2. Görüşme Protokolü .....	151
Ek 3. Görüşme Soruları.....	154
Ek 4. Etik Kurul Belgesi .....	156
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	157



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Geleneksel Yönetim ile Yeni Yönetim Anlayışının Karşılaştırılması.....	18
<b>Tablo 2:</b> Hesap Verebilirliğin İki Temel Kavramı .....	23
<b>Tablo 3:</b> Farklı Ülkelerdeki Okul Merkezli Yönetim Reformlarının Sınıflandırılması .....	42
<b>Tablo 4:</b> Okul Özerkliğinde Ülkelerin Yıllara göre Karşılaştırılması: Okul Düzeyinde Alınan Kararların Paylaşımı (2003, 2007, 2011).....	48
<b>Tablo 5:</b> Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	62
<b>Tablo 6:</b> Proje Okulları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	63
<b>Tablo 7:</b> Yönetici Rol ve Yeterlikleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar....	64
<b>Tablo 8:</b> Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	65
<b>Tablo 9:</b> Yönetici Rol ve Yeterlikleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .	66
<b>Tablo 10:</b> Proje Okul Müdürlerinin Branş Bazında Dağılımları.....	69
<b>Tablo 11:</b> Proje Okul Müdürlerine İlişkin Kişisel Bilgiler .....	70
<b>Tablo 12:</b> Yaklaşım ve Objektif Varsayımlarına göre Geçerlilik Süreçleri.....	76
<b>Tablo 13:</b> Tema 1'e İlişkin Kod ve Kategoriler .....	80
<b>Tablo 14:</b> Tema 2'ye İlişkin Kod ve Kategoriler .....	89
<b>Tablo 15:</b> Tema 3'e İlişkin Kod ve Kategoriler .....	102

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Seçilen Ülkelerde Özerklik-Katılım İlişkisi .....	5
Şekil 2: Okul Merkezli Yönetimde Hesap Verebilirlik Yapısı.....	44
Şekil 3: Yöneticilerin Üstlendikleri Roller .....	57
Şekil 4: Lider ve Üyeden Beklenen Özellikler .....	60
Şekil 5: Etkili Liderlik Genel Çerçevesindeki Temel Yeterlikleri .....	61
Şekil 6: Katılımcıların Kodlanması Örnek Şema .....	71
Şekil 7: Nitel Araştırmada Veri Analizi .....	75
Şekil 8: Denetim Anlayışı Kategorisi ve Kodları .....	80
Şekil 9: Denetimin İlkeleri Kategorisi ve Kodları.....	83
Şekil 10: Denetim Mekanizmaları Kategorisi ve Kodları .....	86
Şekil 11: Gelişim Süreci Kategorisi ve Kodları .....	89
Şekil 12: Yönetimsel Anlayış Kategorisi ve Kodları.....	93
Şekil 13: İş Etiği Kategorisi ve Kodları.....	98
Şekil 14: Okulun Finansmanı Kategorisi ve Kodları.....	103
Şekil 15: Eğitimin Misyonu Kategorisi ve Kodları .....	107
Şekil 16: Eğitimin Kalitesini Artırma Kategorisi ve Kodları .....	111
Şekil 17: Öğretim Liderliği Kategorisi ve Kodları .....	113

## GİRİŞ

Eğitim 6đretim yaklaşımları d6nyanın her yerinde farklı algılanmakta ve hem k6resel hem de k6lt6rel anlamda toplumları etkilemektedir. Toplumların şekillenmesinde rol oynadığı d6ř6n6len eğitim, benzer şekilde toplumdaki gelişmelerden de etkilenmektedir. Değişim ve d6n6ř6m6n bu denli hızlı olduğu d6nyada eğitim anlayışının da değiştiği, farklı tarz okullara ihtiyaç duyulduğu, farklı eğitim politikalarının 6nem kazanmaya başladığı g6r6lmektedir.

Eğitim, tarihin hemen hemen her d6neminde farklı şekillerde tanımlanan ve d6neminin sosyal, politik, ekonomik oluşumlarından belki de en çok etkilenen kavram olmuştur. Modern 6ncesi eğitim, modern eğitim ve post modern eğitim d6nemlerinin de birbirinden net çizgilerle ayrılmadığı için eğitim ve eğitim y6netiminin de bu d6nemlerde farklı şekillerde ele alındığını s6yleyebiliriz. Bir d6nemin bitişi ile diğer d6nemin başlangıcını kesin tarihlerle ayıramayız. Aynı şekilde eğitimi de 6lkenin sosyal, ekonomik gelişim ve d6n6ř6mlerinden ayrı d6ř6nemeyiz. 6rneğin, 1980'ler sonrası T6rkiye'de yaygınlaşmaya başlayan neoliberalizm, her ne kadar ekonomi alanında başlamışsa da bunun etkilerini eğitimde de g6r6lmektedir. Neoliberal ekonomi politikaları, piyasalaşmanın derinleşmesine, eşitsizliğin artmasına, devletin k66l6p 6zelleşmenin artmasına zemin hazırlamıştır. Bu anlamda 1980'ler 6ncesi kamusal bir hak olarak g6r6len eğitim, farklı algılanmaya başlanmıştır. Diğer bir deyişle, kamusal eğitim hakkından yararlanma, nitelikli eğitim alma hakkı, eğitimde 6zelleştirme hareketleri ile derinden etkilenmiştir (Apple, 2004). Eğitimin adeta satın alınabilen bir meta haline gelmesi de bu neoliberal politikaların bir sonucu olmuştur. Eğitimin bu şekilde algılanması eğitimde eşitsizlikleri beraberinde getirmiş ve eğitimin herkesin ulaşabileceği bir kamu hizmeti olmaktan çıkmasına sebebiyet vermiştir. Neoliberal politikaların yaygınlaşması ile devletin eğitim 6zerindeki etkisi giderek azalmıştır. B6ylece, devlet okullarının yerini alan 6zel okullar ve dershaneler de eğitimde eşitsizliğin diğer bir ayağını oluşturmuştur.

Dünyada neoliberal ekonominin eğitime yansımalarının bir diğer göstergesi de müfredatların ekonominin ihtiyacı olan iş gücünü yetiştirmeye yönelik hazırlanmasıdır. Birçok şirketin kendi üniversitesinin olması bunun bir kanıtı olarak gösterilebilir (Yıldız, 2008, 13). Bu üniversitelerden mezun olan öğrenciler istenen özelliklere sahip oldukları takdirde kurucu şirkette iş bulabilmektedirler. Bu da öğrenciler için bu tarz özel üniversiteleri cazibeli hale getirmektedir. Neoliberal yaklaşımın eğitime yansımaları ile ilgili bunun gibi birçok örnek mevcuttur.

Ekonominin eğitimi etkilemesi farklı zamanlarda farklı tarzlarda ortaya çıkar. 1970'li yıllarda önem kazanmaya başlayan yerelleşme politikaları bunlardan biridir. Yerelleşme politikalarının ortaya çıkışı bir ekonomik krizin sonucu olarak görülür ve ekonomik krize çözüm olarak sunulan neoliberal politikaların yerelleşme tartışmalarını da beraberinde getirdiği öngörülür (Ömür, 2017, 10; Yolcu, 2010, 254). Dünya Bankasının bu krizden etkilenen az gelişmiş ülkelere bir öneri olarak yerelleşmeyi sunması, yerelleşmenin gerekçelerinden birinin eğitim finansmanı olduğunu doğrulamaktadır (Yolcu, 2010, 256). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) yayınladığı rapora göre diğer gerekçeler etkililik, politik gücün yeniden dağıtımını, eğitimsel gelişme, kültürel farklılıklar ve dilsel çoğulculuktur. Raporda belirtildiği üzere eğitim kaynaklarını kullanma biçimi etkililiği, bir ülkenin karar vermede yetkiyi dağıtma biçimi politik gücün yeniden dağıtımını, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin nasıl etkilendiği eğitimsel gelişmeyi ve eğitimin yerel bağlamla ilgili olmasını sağlama biçimleri ise kültürel farklılık ve dilsel çoğulculuğu ifade eder. Ademi merkezilikte öğrenme ve öğretme kalitesini geliştiren unsur kararların alındığı ve uygulandığı yerin yakınlığıdır (Khan, 2007, 15). Tüm bu gerekçeler ile bazı ülkeler eğitim kalitelerini artırmak amacıyla yerelleşme politikalarını denemeye başlamışlardır.

Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile ilgili en çok tartışılan konulardan biri yerelleşmenin beraberinde getirebileceği sorunlardır. Hazman, Küçükilhan (2018, 42) bu tarz sorunlar genellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde dikkat çekmektedir. Gelişmekte olan ülkelere de de merkezilik yapısının hâkim olduğu belirlenmiş ve yerelleşmenin uygulanabilmesi için daha etkili eğitim hizmetlerinin sunulabilmesinin gerekliliği vurgulanır (Hazman, Küçükilhan, 2018, 42). Merkezilik eğitimi anlayışı eğitim hizmetlerinin tek elden yürütülmesine

dayanırken, yerelleşme süreci yetki devri ile merkezin sorumluluklarını okullara aktarmayı ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde yerelleşmeyi savunan görüşlerin yanı sıra eleştirilerin de olduğu görülür. Örneğin, Apple (2006, 21), gelişmiş politik ekonomilerde eğitimde yerelleşmeye geçişin “piyasa değerlerine” neoliberal bir vurgu yaparken diğer yandan da “geleneksel” değerlere bir bağlılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Bir yandan yenilik olarak yerelleşmeye geçilmeye çalışılırken diğer yandan da yeniliğe direnildiği ve eskiye bağlılığın devam ettirilmek istendiği belirtilir.

Türkiye’de de eğitimde yerelleşme ile ilgili bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bunlardan ilkinin Osmanlı döneminde Maarif Kolejlerinin açılması olduğu belirtilmiştir. Maarif Kolejlerinin kuruluş amaçları ile benzer amaçlara sahip olan proje okulları 2014-2015 eğitim öğretim yılında faaliyete başlamıştır (Cırt, Günday, 2019, 143). Bu okullar Türkiye’de sınavla öğrenci alan nitelikli okullar olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olan proje okulları Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu lisesi gibi en prestijli okullar arasından seçilmiştir. Bunların yanı sıra proje uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri de farklı alanlarda proje uygulayan nitelikli okullar arasından seçilerek onlara da proje okulu statüsü kazandırılmıştır. Proje okulları ile yerelleşmenin adımlarından birinin atıldığı söylenebilir. Bu okulların yerelleşme yolunda bir adım olduğunun tek bir gerekçesi vardır, o da proje okullarındaki okul müdürlerinin kendi yönetici ve öğretmen kadrosunu seçme özerkliğine sahip olmalarıdır.

### **1.1. Problem Durumu**

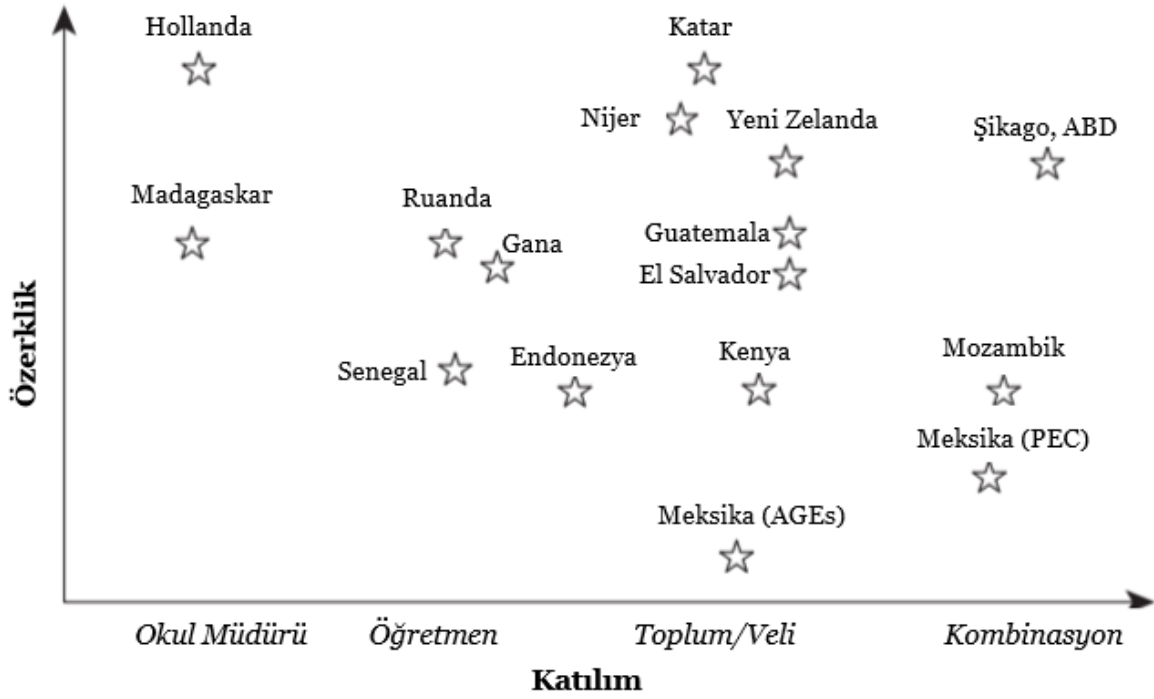
Küreselleşen dünyada eğitim öğretime her yerden ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Lodge ve Reed’in (2003, 59) belirttiği gibi şimdiki zaman, kontrol ve düzenin çok önemli olduğu geleneksel yollardan ve daha önce sınırların koptuğu, yıkıldığı zamanlardan yeni düşünceye geçiş olarak görülür. Açık bir sistem olan okul da dönemin sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişimlerinden etkilenerek kendini değiştiren ve dönüştüren bir kavram olarak ele alınır. Okulun gelişim ve dönüşümünde de en çok söz sahibi olan grup yöneticiler ve öğretmenlerdir (Beycioğlu, Aslan, 2010, 162). Okul müdürlerinin geleneksel rolleri neredeyse tamamen değişime uğramış ve onlara farklı liderlik görevleri de atfedilmiştir.

Bursalıoğlu (2015, 40) okul müdürlerinin örgüt mühendisi olmakla kalmayıp aynı zamanda sosyal mühendis ve bürokrat görevlerini de yerine getirdiklerini belirtmiştir. Ancak belki de bunlardan daha da önemlisi okul müdürlerinin bir değişim uzmanı olmasıdır (Gündüz, Balyer, 2013, 49). Okul müdürünün değişime öncülük etmesi, öğretmenler arası iletişimi desteklemesi ve onları da değişim için motive etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra ağdaş okul müdürlerinden beklenen rolleri Balyer (2012, 78-84) şu şekilde sıralamıştır: okul müdürleri; ğretim lideri, toplum lideri, vizyoner lider, örgütsel mimar, mentor, ko, kültürel lider, güvenlik uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, denetmen, hukuk uzmanı, zaman yöneticisi, program yöneticisi, disiplin figürü ve ekonomisttir. Literatürde grldğu gibi okul müdürlerinin yerelleşmeden bağımsız olarak yalnızca küreselleşen dünya ile değişen rolleri çok fazladır. Bu da müdürlerin iş yüklerinin ne kadar arttığını ve onların artık yalnızca masa başından işleri halleden bireyler olmamaları gerektiğini vurgular.

Değişen okul müdürü rol ve sorumlulukları yerelleşmenin okullara yansımış hali olan okul merkezli yönetimlerde okul yöneticilerine birçok sorumluluk yüklemiştir. Ancak burada önemli olan nokta okul merkezli yönetimin nasıl uygulandığıdır. Bunun için Barrera-Osorio, Fasih ve Patrinos'un (2009, 24) kitabından uyarlanan aşağıdaki şekil 1 özerklik ve katılım değişkenlerinin farklı ülkelerdeki dağılımlarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, hangi ülkede katılımın, hangi ülkede özerkliğin veya hangi ülkede her ikisinin bir arada kimler aracılığıyla uygulandığını örneklendirmektedir. Toplumun ve velilerin okuldaki kararlarda söz sahibi olması olumlu karşılanırken bunun ğretmen ve müdür desteğinden bağımsız olmadığı vurgulanmıştır.

Aşağıda da grldğu gibi yatay ekseninde okul merkezli yönetimde rol oynayan okul müdürü, ğretmen, toplum/ veli ve bunların birleşimi yer alırken, dikey ekseninde özerklik yer almaktadır. Özerklik ve katılımın doğru orantılı olmadığı açıkça görülür. Özerkliğin derecelerini yorumlamak için her bir katılımı da dikkate almak gerekmektedir. Örneğin, Hollanda'da okul özerkliği yüksek derecede okul müdürü katılımı ile gerçekleştirilirken Katar'da özerklik toplum/veli katılımı ile gerçekleştirilmektedir (Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos, 2009, 24). Başka bir örnek olarak Meksika'da, özerkliğin derecesi çok yüksek değilken bu özerklik diğer üç ögenin birleşimi ile sağlanmaktadır. Amerika'nın şikago eyaletinde ise özerklik

derecesi yüksek ve bu yine okul müdürü, öğretmen, toplum/veli katılımlarının birleşimi ile mümkün kılınmaktadır (Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos, 2009, 24).



Şekil 1: Seçilen Ülkelerde Özerklik-Katılım İlişkisi

Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos. 2009. Decentralized Decision-Making in Schools. **The Theory and Evidence on School-Based Management.**

Şekil 1, Türkiye için yorumlanırsa karar alma açısından okul aile birliklerinin ve öğretmenlerin okulda alınan kararlara kısmen katılımlarının olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin ise proje okullarında karara katılma ile birlikte daha az özerkliğe sahip oldukları belirtilebilir. Okul müdürleri kendi çalışacakları yönetici ve öğretmen kadrosunu seçme özerkliğine sahiptir. Bunun dışında okul müdürlerinin sahip oldukları başka bir özerklik yoktur. Diğer bir deyişle bu tabloya Türkiye'deki proje okulları yerleştirilecek olsa özerkliğin düşük ve okul müdürü katılımının yüksek olduğu noktadan söz etmek gerekir.

Eğitim sistemini geliştirmek için eğitimin baş öznesini insan olarak ele alan, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu paradigmaları belirleyerek işe koyulan, evrensel pedagoji çerçevesinde istikameti belirlemeyi amaçlayan 2023 Eğitim Vizyonu Türk eğitim sistemi için bir yol haritası olmuştur. Buna göre “adil, insan merkezli, öğretmen temelli, kavramda evrensel, uygulamada yerli; esnek, beceri ve görgü odaklı; hesap verebilir, sürdürülebilir bir ilkesel duruş sergilemekle tecessüm edecektir” (MEB, 2018a). Milli Eğitimin yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonunda hesap

verebilirliği temel aldığı bu sözlerden anlaşılmaktadır. Bunun dışında vizyon belgesinde proje okullarının adı geçmemekle birlikte bu isimle faaliyete devam edecekleri dışunılmaktadır (Cırt, Gunday, 2019, 143).

Türkiye’de 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan proje okulları, okul merkezli yönetime geçişte bir basamak olarak görölmektedir. Proje okulları diğer okullardan birçok açıdan farklıdır. Çağın gereklerine uygun birey yetiştirme gayesinde olan proje okulları öğrencilerini sınavla seçmektedirler. Diğer bir deyişle, bu okullara gelen öğrenciler sınavdan belirli bir puanın üzerine çıkan öğrencilerdir. Yönetici ve öğretmen kadrosu da okul müdürü tarafından akademik anlamda donanımlı, iletişim becerileri gelişmiş ve okulun költürüne uyum sağlayabilecek bireyler arasından seçilmektedir. Bu anlamda 2016’dan bu yana okul özerkliğine imkân tanıyan okullar, proje okullarıdır. Bu araştırmada proje okullarında görev yapan müdürlerin değişen rol ve yeterlikleri tartışılmakta ve bu roller hesap verebilirlik açısından irdelenmektedir. Merkezizetilikten biraz uzaklaşıp yöneticiye bazı olanaklar tanıyan bu sistem, yönetici için de büyük bir yük ve sorumluluk demektir. Dünyada birçok örneğine rastlanan okul merkezli yönetimin tam anlamı ile olmasa da kısmen Türkiye’ye yansımısını incelemek, bu okullardaki yöneticilerin görev ve sorumluluklarını incelemek bize bu sistemin sürekliliği konusunda bilgi vermektedir. Okul merkezli yönetimlerin en önemli ögelerinden biri olan hesap verebilirlik kavramı da detaylı bir şekilde incelenmekte ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak değişen rol ve yeterlikler belirlenmektedir.

Yerelleşme birçok değişikliği ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bunlardan belki de en önemlisi hesap verebilirlik algısındaki değişimdir. Hesap verebilirlik, eğitim bağlamında okul personelinin yaptığı eylemlerden sorumlu olması ve gerektiğinde bunu dile getirebilmesi demektir. Fuhrman (1999, 1-2) modern hesap verebilirlik sisteminin yapı taşlarının yedi özelliği şöyle sıralamıştır: performansa odaklanma, gelişim birimi olarak okullar, sürekli iyileştirme stratejileri, denetimler, daha fazla hesap verebilirlik kategorisi, genel raporlama ve performansa bağlı sonuçlardır. Bu bağlamalarda hesap verebilirliğin, eğitimde neoliberal politikaların takip edildiği ölkelerde nasıl uygulandığı anlaşılmaktadır. Gelişmekte olan ölkelerden biri olan Türkiye’de de bu gelişim ve değişimin proje okulları ile farklı bir aşamaya taşındığı bilinmektedir. Bu yüzden proje okullarındaki okul



müdürlerinin hesap verebilirlik kavramını nasıl algılayıp uygulamaya koydukları oldukça önemlidir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Hesap verebilirlik, geniş kapsamı ile değerlendirilebilecek bir kavram olarak eğitimde de yerini almıştır. Dünyada gerçekleştirilen okul merkezli yönetim reformları ile birlikte önemi artan hesap verebilirlik kavramı, Türk eğitim sisteminde de önem kazanmıştır. Eğitimin piyasalaşması ve neoliberal gelişmelerin yaşanması da hesap verebilirlik kavramının farklı şekillerde yorumlanmasının yolunu açmıştır. Eğitimin niteliğini artırıcı bir rol oynaması beklenen hesap verebilirlik kavramının, okul müdürleri tarafından nasıl algılandığı, nasıl uygulanmaya konduğu, bu yönde ne gibi değişikliklere gidildiğinin araştırılması Türk eğitim sistemi için daha doğru yorumların yapılabilmesine olanak sağlamaya yardımcı olmuştur.

Değişimlerin yönetici rol ve yeterlikleri açısından incelenmesi okul merkezli yönetime geçişte öngörü yapabilme imkânı verir. Bu yüzden proje okullarında yöneticilerin ne gibi özerkliklere sahip oldukları ve bunu hesap verebilirlik açısından nasıl değerlendirdikleri önem arz etmektedir. Ayrıca yöneticilerin hesap verebilirlik kavramını nasıl tanımladıkları, şu anda çalıştıkları proje okulunda bu konuyu nasıl ele aldıkları hususu da proje okullarındaki farklı uygulamaları daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır. Böylelikle okul merkezli yönetime geçişin bir aşaması olarak görülen proje okullarında yöneticilerin değişen rolleri ve yeterlikleri ile hesap verebilirlik sistemi incelenmekte olup bu okulların statüsü tam anlamıyla irdelenmektedir.

Proje okullarının işleyişini yerinde gözlemlemek, okul müdürlerinin deneyimlerini dinlemek çok da araştırma yapılmayan bu alanda öngörü kazanmayı sağlamıştır. Proje okul müdürlerinin kimler, hangi kurumlar ile iş birliği yaptığı da aynı şekilde okul merkezli yönetimin bu okullarda ne derece uygulandığını ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra okul müdürlerinin sorumlulukları da önem taşımaktadır. Okul müdürleri sorumluluklarını neye dayandırdıklarını, kimlere karşı ne derece sorumlu olduklarını açıklamışlardır. Yönetim ve denetim bağlamında proje okulu okul müdürlerinin ne gibi rollere sahip oldukları, bunları gerçekleştirirken yasal dayanaklarının olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu geniş çaplı araştırma ile proje

okul müdürlerinin eğitimde hesap verebilirliği nasıl uyguladıkları veya değiştirmek istedikleri noktaların neler olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada temel olarak proje okullarına odaklanılıp bu okullardaki okul müdürlerinin hesap verebilirlik algısı araştırılmıştır. Literatür tarandığından hesap verebilirlik algısı ile ilgili yapılmış çalışmaların öğretmenler etrafında döndüğü gözlenir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerinin yer aldığı çalışma sayısı oldukça azdır. Bu araştırmada proje okul müdürlerinin diğer okul müdürlerinden ayrı tutulduğu, araştırmanın asıl amacının okul merkezli yönetimin bir ayağı olabilecek proje okulları olduğu unutulmamalıdır. Bu araştırmanın bulguları ile sonraki araştırmacılara yeni araştırma alanları aması ve örneğin proje okul müdürleri ile diğer okul müdürlerinin karşılaştırılmasının yapılabilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma literatürdeki eksik bir noktaya (proje okulları) temas ederek boşluğu doldurabilmesi açısından önem taşımaktadır. Böylece hem proje okul müdürlerinin rol ve yeterliklerine yönelik yeterli bilgi sahibi olunması hem de özellikle hesap verebilirliğin nasıl algılandığının ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı proje okullarında görev yapan okul müdürlerinin rollerini ve yeterliklerini hesap verebilirlik açısından incelemektir. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim ğretim yılında proje okulları statüsünde olan İstanbul'daki proje okullarında görev yapan müdürlerin rol ve yeterlikleri incelenmiş olup müdürlerin hesap verebilirlik olgusu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Okul müdürü rol ve yeterliklerinin hesap verebilirlikten nasıl etkilendiği ve ne yönde değiştiği hakkında yöneticilerin kendi deneyimlerinden yararlanılarak bilgi edinilmiştir. Böylece proje okullarındaki yönetici rol ve yeterlikleri hesap verebilirlik açısından incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1) Proje okulunda görev yapan okul müdürleri hesap verebilirlik kavramını nasıl deneyimlemektedirler?
- 2) Proje okulunda görev yapan okul müdürleri, rollerini hesap verebilirlik çerçevesinde nasıl deneyimlemektedirler?
- 3) Proje okulunda görev yapan okul müdürleri, sorumluluklarını hesap verebilirlik çerçevesinde nasıl deneyimlemektedirler?

- 4) Proje okulunda görev yapan okul müdürleri, yeterliklerini hesap verebilirlik çerçevesinde nasıl deneyimlemektedirler?

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmacının kontrolünde olmayan sınırlılıklar, yöntemden, verilerden veya analiz yöntemlerinden kaynaklanabilir. Bu araştırmanın sınırlılığı veriler ile ilgilidir ve şu şekildedir:

- Bu araştırma 2019-2020 eğitim ğretim yılında İstanbul'da görev yapan 12 proje okulu müdürünün hesap verebilirlik kavramına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.5. Araştırmaya Ait Tanımlar

**Proje Okulu:** Yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullardır. Bu araştırmada proje okulu ile Bakanlık tarafından belirlenmiş, akademik anlamda başarılı okullar kastedilmektedir.

**Yönetici:** Bir kuruluşu yöneten, yönetme gücünü elinde bulunduran kişidir. Bu araştırmada yönetici kavramı ile eğitim ğretim faaliyetleri ile okulun işleyişinden sorumlu okul müdürü kastedilmektedir.

**Rol:** Belli bir statüye sahip olan bir kimseden beklenen davranıştır. Bu araştırmada rol, okul müdüründen beklenen davranıştır.

**Yeterlik:** Bir işi yapabilecek bilgiyle donanmış olma durumudur. Bu araştırmada yeterlik, okul müdürlerinin mesleklerine ilişkin bilgiyle donanmış olması ve uzmanlığa sahip olmasıdır.

**Hesap Verebilirlik:** Davranışı açıklama ve gereklendirme yükümlülüğüdür. Bu araştırmada hesap verebilirlik, okul paydaşlarının (yönetici, ğretmen) yaptığı işlemleri diğerlerine açıklayıp bu işlemlerin dayanağını göstermesidir.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili alan yazın incelenmiş, hesap verebilirlik kavramı, okul merkezli yönetim, proje okulları, okul müdürü rol ve yeterlilikleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### 2.1. Hesap Verebilirlik Kavramı

Hesap verebilirlik kavramı, literatürde çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Başta mali bir terim olarak karşılaşılan hesap kelimesi, çağın değişen ihtiyaçları ile çok daha karmaşık ve farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) hesap verebilirliği şöyle tanımlamıştır: Hesap verebilirlik:

- i. “İşin üzerinde mutabık kalınan kural ve standartlara uygun olarak yürütüldüğünü gösterme,
- ii. Zorunlu rol ve / veya planlara göre performans sonuçlarını adil ve doğru bir şekilde raporlama yükümlülüğüdür.”

OECD'nin (The Organization for Economic Co-operation and Development) tanımı ise “Bir kişi ya da otoritenin yaptığı işlemleri diğerlerine açıklayıp bu işlemlerin dayanağını göstermesidir” şeklindedir. Bovens (2007) ise hesap verebilirliği kısaca “davranışı açıklama ve gerekçelendirme yükümlülüğü” şeklinde tanımlar. Başka bir hesap verebilirlik tanımı ise “Kamuyu ilgilendiren ve etkileyen karar, işlem ve eylemlere dair kamuya ve kamuoyuna bilgi ve gerekçe sunma yükümlülüğüdür” şeklindedir (Acar, 2013, 384). Hesap verebilirlik en basit anlamı ile kuruluşların yaptıklarını açıklayabilmesidir.

Hesap hem finansal anlamda hem de sağlanan hizmetler veya programın başarılarını ve başarısızlıklarını açıklayabilme olarak ifade edilebilir, ayrıca hesap verebilirlik, kamu adına yapılanların halka objektif olarak duyurulmasını mümkün kılar (Peters, 2007, 16). McGrath ve Whitty (2018, 698) ise hesap verebilirliğin iş dünyasındaki anlamını şu şekilde alıntılamıştır: “Bir bireyin veya kuruluşun faaliyetlerini dikkate alma, sorumluluklarını kabul etme ve sonuçları şeffaf bir

şekilde açıklama yükümlülüğü. Ayrıca para veya emanet edilen diğer mülklerin sorumluluğunu da içerir”. Tüm bu tanımlardan hareketle hesap verebilirliği mali, idari, toplumsal, vicdani ve hukuki anlamlarda açıklamak mümkündür. Hesap verebilirlik kim, kime, neyi ve ne için gibi soruların cevaplarını içinde barındıran yasal, profesyonel, politik, yönetsel gibi türleri olan bir kavramdır.

Bovens (2010) farklı bir bakış açısı ile hem bilimsel literatürde hem de politika söyleminde, “hesap verebilirliğin” iki farklı kullanımını ele almıştır. Bunlardan birincisi “bir erdem olarak hesap verebilirlik (accountability as a virtue)”, ikinci ise “bir mekanizma olarak hesap verebilirlik (accountability as a mechanism)” tir. Bovens (2010) bu iki kullanımın da farklı türdeki sorunları ele aldığını ve farklı analitik boyutları ifade ettiğini belirtmiştir.

*Bir erdem olarak hesap verebilirlik:* Hesap verebilirliğin duygusal anlamını ifade eden bu kullanımda Bovens’a göre (2010) hesap verebilirlik, devletin, kamu kurumlarının, firmaların veya yetkililerin arzu edilen niteliği olan bir erdem olarak görülmektedir. Bu geniş anlamda Bovens (2010) hesap verebilirliği “cevap verebilirlik”, “sorumluluk duygusu” veya şeffaf, adil, uyumlu ve eşit bir şekilde hareket etme istekliliği ile açıklamıştır.

*Bir mekanizma olarak hesap verebilirlik:* Hesap verebilirliğin yaygın kullanımı, kavramsal fikir birliğine uygun olarak sosyal, politik ve idari mekanizmadır. Bovens, Goodin ve Schillemans (2014, 9) hesap verebilirliği bir temsilcinin başka bir temsilci veya kurum tarafından dikkate alınabileceği kurumsal bir ilişki veya düzenleme olarak kavramsallaştırmıştır. Bu görüş hesap verebilirliği üç ana unsur çerçevesinde tartışmıştır. Bu tartışmalarda bahsi geçen aktör hesap veren kişi veya kurum iken forum ise hesap soran kişi veya kurumdur. Bovens, Goodin ve Schillemans’a göre (2014, 9) ilk unsur açıklamaların ve yargılamaların sağlanmasını içerir ve aktörün forumun davranışı hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini savunur. Onlar ayrıca hesap verebilirlik ve cevaplanabilirlik arasındaki yakın bir anlam bağlantısından bahsederek forumun aktörü sorgulaması ve açıklamaların meşruiyetinin öneminden bahsetmişlerdir. Onlara göre son unsur ise forumun aktörün davranışları hakkında karar verebilme yetkisidir ki bu da olumsuz bir kararda forumun aktöre yaptırım uygulaması veya olumlu bir kararda onu övmesi ve ödüllendirmesini içerir (Bovens, Goodin, Schillemans, 2014, 9).

Hesap verebilirliği farklı kategorilere ayırmak mümkündür. Örneğin, Bovens (2007, 461), hesap verebilirliğin boyutlarını aşağıdaki gibi incelemiştir:

- Ortamın doğasına dayanan sınıflandırma (**kime hesap verildiği**): Politik, yasal, yönetsel, profesyonel ve toplumsal hesap verebilirlik.
- Aktörlerin doğasına dayanan sınıflandırma (**Kim?**): Örgütsel, hiyerarşık, ortaklaşa ve bireysel hesap verebilirlik.
- Faaliyetin doğasına dayanan sınıflandırma (**Ne için?**): Mali, işlemsel hesap verebilirlik ve çıktı hesap verebilirliği.
- Zorunluluğun doğasına dayanan sınıflandırma: Yatay, dikey ve çapraz hesap verebilirlik.

Hesap verebilirlik türlerinin ayrıntılı açıklamasına geçmeden önce etkin hesap verme sorumluluklarının göstergelerinden bahsetmek doğru olur. Özbaran (2001, 4), bu göstergeleri, araştırmacıların deneyimlerinden derledikleri maddeler olarak ele almıştır: rollerin ve sorumlulukların açık olması, performans beklentilerinin açık olması, kapasiteler ve beklentiler arasında denge kurulması, raporların güvenilir olması ve gözden geçirme ve düzeltme mekanizmalarının rasyonel olmasıdır. Açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. *Rollerin ve sorumlulukların açık olması*: Hesap verebilirlik ile ilgili iki tarafın da rol ve sorumluluklarının iyi anlaşılması ve üzerinde anlaşmaya varılmasıdır.
2. *Performans beklentilerinin açık olması*: Hedeflerin takibi, amaçlanan başarılar ve göz önünde bulundurulması gereken sınırlamalar açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. *Kapasiteler ve beklentiler arasında denge kurulması*: İstenen sonuçlara ulaşmak için kullanılan kaynakların ve yetkilerin dengeli olmasıdır.
4. *Raporların güvenilir olması*: Performansı ve elde edilen sonuçları tanımlamak için gerekli bilgiler güvenilir ve düzenli olarak raporlanır. Sorumlu kişiler, yetki alanı olarak sorumluluklarını ve başarı ve başarısızlığın nedenlerini açıklar.
5. *Gözden geçirme ve düzeltme mekanizmaları*: Başarı ve başarısızlıkların açıkça değerlendirildiği aşamadır. Beklentilerin gerçekteşmemesi durumunda düzeltici önlemler alınması gerekir. İzleme olmaksızın hesap verme sorumluluğunun etkin olması zorlaşır.

Etkin hesap verebilirlik sistemi kurabilmek için yukarıda bahsedilen beş maddenin bütüncül olarak uygulanıyor olması gerekmektedir. Sonuçların şeffaf bir şekilde paylaşılması da güveni artırıcı bir önlem olarak uygulamaya konmalıdır.

Hesap verebilirlik kavramına gereksinimi belki de en iyi anlatan sözlerden biri Hood ve diğerlerinin aktardığı gibi Bentham'ın ilkelerinden biri olan "Ne kadar sıkı izlenirsek o kadar iyi davranırız sözüdür." Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi hesap verebilirlik otorite ile yakından ilişkilidir (Hood, James, Scott, Jones, Travers, 1999, 3). Hesap verebilirlik kavramı bürokrasi ile demokrasi arasındaki tartışmalı ilişkiyi de sorgulamaya yardımcı olur. Hesap verebilirlik demokrasinin önemli unsurlarından biri olarak görülse de hem demokrasiye hem de bürokrasiye birbirlerinin aleyhine hizmet etme potansiyeline sahiptir. Demokrasilerde hesap verebilirlik, yapılan eylemlerin rahatça denetlenebilmesine ve şeffaflık ilkesi ile hareket edilmesine olanak sağlarken bürokraside hesap verebilirlik ast üst ilişkilerini düzenleyerek örgütsel ortamı kurallara bağlı tutar (İnce, 2018, 173).

## **2.2. Hesap Verebilirliğin Tarihsel Gelişimi**

Kamu yönetimi uzun bir geçmişe sahiptir ve her dönem kendi içerisinde farklı özellikler barındırır. Hughes (2003, 18) geleneksel modelde, yönetimin vazgeçilmez özelliğini şahsi olmak yerine, örgütün ve devletin yasallığına ve sadakatine bağlı olarak 'kral ya da bakan' gibi belirli bir bireye sadakat üzerine kurulu olması şeklinde açıklar. Ancak bu uygulamaların çoğu zaman yolsuzluk veya kişisel kazanım için görevi kötüye kullanımıyla sonuçlandığı da belirtilmiştir. Bu uygulamalar daha önceki idari düzenlemeler altında hükümet işlevlerini yerine getirmenin yaygın yolu olarak tanımlanır, istihdamda isteyenlerin himayeye veya kayırmaya başvurması, iş için arkadaşlarına ya da akrabalarına güvenmesine dayanırdı. Hughes'ın (2003, 19) belirttiği gibi nepotizm olarak da adlandırılan kayırma, sistemlerde hesap verebilirliği zorlaştıran bir unsurdu. 19. yüzyılın büyük bölümünde Amerika Birleşik Devletleri'nde, kamu yönetiminde belirli bir uzmanlık söz konusu olmaması yüzünden siyasi yönetim değiştiğinde hükümet yönetiminin devam etmesi için de herhangi bir neden yoktu (Hughes, 2003, 19). Bu da hükümetler değiştikçe siyasetin de başa gelen hükümet tarafından farklı şekillerde ele alınmasına sebebiyet veriyordu.

Kamu yönetimindeki değişimler doğal olarak hesap verebilirlik kavramının da değişmesini beraberinde getirmiştir. 1850'lerde yaygınlaşan geleneksel kamu yönetimi anlayışındaki hesap verebilirlik ile 1980'lerde önem kazanan yeni kamu yönetimi anlayışındaki hesap verebilirlik birbirlerinden oldukça farklıdır.

### **2.2.1. Geleneksel Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik**

Eryılmaz'ın (2013, 9) belirttiği gibi 19. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın son çeyreğine kadar kamu yönetiminde hâkim olan geleneksel kamu yönetimi, o döneme ait düşüncelerin toplamını, paradigmasını ifade eder ve öncüleri Wilson, Weber ve Taylor'dır. Geleneksel kamu yönetiminin dört temel ilkesi vardır: 1. bürokrasi modeline göre örgütlenmeyi temel alması 2. devletin kamu mal ve hizmetlerinin üretimi ve dağıtımında doğrudan rol alması 3. siyaset ve yönetimin birbirinden ayrı tutulması gerektiği 4. kamu yönetiminin özel sektör yönetiminden farklı olduğudur (Eryılmaz, 2013, 9). Örgüt çalışanlarının formel kurallara uymalarının beklendiği geleneksel diğer bir adıyla klasik kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirlik örgütsel etkinliği, verimliliği ve iş gören performansını artırmayı amaçlar (Tutar, Altınöz, 2017, 234). Bilimsel yöntemlere dayandırılan geleneksel kamu yönetiminin günümüz şartlarında da bazı kurum ve kuruluşlar tarafından uygulandığını gözlemek mümkündür ki bu da geleneksel kamu yönetimi anlayışlarının tamamen terk edilmediğini, aksine yeni kamu yönetim şeklini anlamak için onun temellerini bilmek gerektiğini gösterir.

Gülener ve Biricikoğlu'nun (2008, 212) belirttiği gibi Weber, hiyerarşik bağımlılığın sağlanması için, üst kademe yöneticilerin seçimle değil atamayla iş başına gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Seçimle başa gelen birey üstüne karşı özerk bir konuma sahip olup yukarı değil aşağı borçludur ki bu, geleneksel yaklaşımda istenen bir şey değildir. Ancak seçimle değil de atamayla göreve gelen birey teknik açıdan daha doğru görev yapar (Weber, 2005, 296; Biricikoğlu, Gülener, 2008, 212). Diğer bir deyişle, seçimle başa gelen yönetici kendini seçenlere (astlarına) karşı hesap verme sorumluluğuna sahip olacakken atama yolu ile başa gelen yöneticinin böyle bir sorumluluğu olmayacaktır.

Max Weber'in kavramsallaştırdığı bürokrasi modelinde yasalarca belirlenmiş yetki alanı, hiyerarşi, yazılı belgelere dayanma, uzmanlaşma, gizlilik, gayri şahsilik, kamu ve özel alanın birbirinden ayrılması gibi ilkelere vurgu yapılır (Gülener, Biricikoğlu, 2008, 211). Geleneksel kamu yönetimi anlayışında, kamu yönetiminin



sorumluluğu siyasilere karşı olmakta, hizmet sunduğu halka karşı doğrudan bir sorumluluğu bulunmamaktadır ve üstün astı denetlemesi olarak tanımlanan hesap verebilirlik mekanizmalarına vurgu yapılmaktadır. Yatay hesap verebilirlik olarak adlandırılan dış kaynaklı organlara karşı idarenin hesap verebilirliği, vatandaşlara yönelik bir mekanizma olduğu için rasyonel yönetim anlayışına karşı olduğu gerekçesiyle uygulanmamaktadır (Gülener, Biricikoğlu, 2008, 211). Geleneksel kamu yönetiminde hesap verebilirlik girdi ve süreç odaklı olup dikey hesap verebilirlikten söz edilir (Eryılmaz, 2013, 12). Bu anlayışa göre astlar, üstlerinin emirlerine göre hareket etmeleri ve yapılan faaliyetlerin üstler tarafından denetlenmesi söz konusudur (Atak, Kırılmaz, 2015, 194). Bu anlamda “hesap verme, kamu personelinin üstüne bağlılığını artıran bir denetim aracıdır” (Atak, Kırılmaz, 2015, 194). Hesap verebilirliğin yalnızca tek yönlü olarak uygulanması, geleneksel kamu yönetiminin eksik yönlerinden birine vurgu yapar. Ayrıca astlarına karşı sorumlu olmayan yönetici, astların ihtiyaç ve taleplerinden de bihaber olabilir. Yönetici tarafından yakın kontrol ve denetim altında tutulan ast da bu kuralcı sistemde kendini ifade edecek anlayışı bulamayabilir.

### **2.2.2. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik**

Kamu yönetimi, 1980’lerin sonlarına doğru, gelişmiş ülkelerde değişime uğramaya başlamıştır. Bu yeni yönetim anlayışı ‘işletmecilik’, ‘yeni kamu işletmeciliği’, ‘piyasa temelli kamu yönetimi’ gibi farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Yeni kamu yönetimi anlayışı Weber’in bürokrasi modeline karşı çıkarak ve onun normlarını eleştirerek ortaya atılmıştır. “Weberyan bürokrasi modeli değişen şartlara uyum sağlayamamasından, yöneticilerin risk almasını engellemesinden, kıt kaynakları verimli bir şekilde kullanmak yerine onların israf edilmesinden dolayı önemini yitirmiştir” (Eryılmaz, 2013, 11).

Hughes (2003, 32) kitabında bürokrasinin, kontrol için ideal olabileceği ancak yönetim için gerekli olmayabileceğinden bahsetmiş ve bürokrasinin kesinliğe izin verdiğine ancak yavaş hareket ettiğine değinmiştir. Siyasi kontrol modelinin hesap verebilirliği sağlamada sorunlu olduğuna vurgu yapan Hughes (2003, 32) bu sorunları şöyle sıralamıştır: siyasi kontrol modelinin yetersiz ve mantıksız oluşu, tek yönlü düşünce sorunu, bürokrasi teorisinin artık verimliliği sağlayan evrensel ve demokratik bir kavram olarak görülmesi ve özgürlüğü ortadan kaldırdığı düşüncesidir. Bürokrasi teorisinin iki özel sorunundan da bahsedilmiştir. Bunun

yanında bürokrasi teorisiyle ilgili iki özel sorun da vardır. Bunlar, ilk olarak, bürokrasi ve demokrasi arasındaki sorunlu ilişkidir ve ikincisi, resmi bürokrasinin artık özellikle etkili bir örgütlenme biçimi olarak kabul edilememesidir (Hughes, 2003, 34). Geleneksel kamu yönetiminin en önemli unsurlarından biri olan bürokrasinin önemini yitirmesi ile birlikte daha esnek örgüt yapısı güçlenmeye başlamış merkeziyetçilik de yerini ademi merkeziyetçiliğe bırakmıştır.

Yeni kamu yönetimi anlayışına göre kamunun örgüt yapısı “büyük ölçekli yerine optimal büyüklükte, katı hiyerarşi yerine esnek ve yumuşak hiyerarşi, merkezden yönetim yerine âdem-i merkeziyetçilik, yetkinin tek bir kişide toplanması yerine çalışanların daha çok yetkilendirilmesine dayanmaktadır.” Devletin faaliyet alanının daraltılması gerektiğini savunan anlayış, piyasalaşmaya, devlet dışındaki alternatiflerin de kullanılmasına vurgu yaparak serbest piyasa mekanizmasının ve toplum merkezli rasyonellik düşüncesinin önem kazandığından bahseder (Eryılmaz, 2013, 11).

Yeni kamu yönetimi anlayışında iki temel konuya odaklanılmıştır: Eryılmaz, Biricikoğlu’na (2011, 20) göre bunlar: 1. kamu hizmetlerini geliştirmeye yönelik düşünce ve uygulamalar ve 2. kamu yönetiminin sosyal sorumluluğudur. Daha önce de bahsedildiği gibi yeni kamu yönetimi anlayışı, geleneksel sorumluluk mekanizmalarının yetersizliğinden yeni kavram arayışlarına girildiği dönemde ortaya çıkmıştır. Bu yüzden yeni kamu yönetimi anlayışı bazı kavramları da beraberinde getirmiştir. “Yönetişim, hesap verebilirlik, saydamlık, vatandaş memnuniyeti” gibi kavramlar bunlardan yalnızca birkaç tanesidir (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011, 20). Diğer bir deyişle, yeni kamu yönetimi anlayışı geleneksel kamu yönetimi anlayışından çok daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu çerçeve içerisinde önceden tanımlanmış kavramların farklı şekillerde yeniden ele alındığı görülür.

Gül’ün (2008, 80) belirttiği gibi yeni kamu yönetimi ile ortaya çıkan yönetişim kavramı kamu politikalarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde çok aktörlülüğü ifade eder. Yönetişim modeli ayrıca katılımcılık, hesap verebilirlik, şeffaflık, hukukun üstünlüğü, etkinlik, cevap verebilirlik, adil, kapsayıcı ve uzlaşmacı olma ilkelerini de içinde barındırır. İyi yönetişim ilkelerinden biri olan hesap verebilirlik kavramı da kamu alanında yürütülen çalışmalarda temel öncelik haline gelmiştir. (Gül, 2008, 80). Yeniden tanımlanan hesap verebilirlik kavramı,

üstün astı denetlemesinden ziyade performansa dayalı sorumluluğa vurgu yapmaktadır.

Yeni kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirlik, ülkenin gelişmişlik düzeyini artırmak, kamu kaynağını etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde kullanmak üzerine inşa edilmiştir (Atak, Kırılmaz, 2015, 194-195). Kamu kaynağından en yüksek verimi almaya çalışırken aynı zamanda kamuyu bilgilendirmeyi de içeren bu süreç planlama, programlama ve raporlama aşamalarından oluşmaktadır. “Etkin bir raporlama sonucunda ise kendisine kamu kaynağı kullanma yetkisi verilen kişiler yürüttükleri işlemlerin sonucu halkla paylaşır. Ayrıca paylaşılan bu bilgilerin açık, anlaşılır, tutarlı olmasına dikkat edilir.”. Diğer bir deyişle, geleneksel kamu yönetiminde önemsenmeyen vatandaş odaklı hesap verme sorumluluğu, yeni kamu yönetimi ile gün yüzüne çıkar. Geleneksel ve yeni kamu yönetimi, hesap verebilirlik açısından incelendiğinde, öncekinin girdi ve süreç odaklı olduğu, yeni kamu yönetiminin ise performans ve sonuç odaklı olduğu sonucuna varılabilir (Atak, Kırılmaz, 2015, 195; Eryılmaz, 2013, 12). Aynı şekilde hesap verebilirliğin çeşitlerinden dikey hesap verebilirliğin geleneksel kamu yönetiminde başvurulan bir araç olduğu, yatay ve dikey hesap verebilirliğin (ikisinin bir arada) ise yeni kamu yönetiminde daha yaygın olduğu söylenebilir.

Bovens (2005), kamusal hesap verme sorumluluğunun işlevlerini üç maddede açıklar. Bunlar:

1. Demokratik kontrol sağlama,
2. Kamu yönetişiminin bütünlüğünü artırma,
3. Performansı artırmadır.

Bunlardan ilki ve en önemlisi demokratik kontrolü sağlama işlevidir çünkü kamuya hesap vermek demokratik süreç için geçerli bir koşuldur ve kamu, siyasi temsilcilerine ve seçmenlere yönetişimin adaletini, etkililiğini ve etkinliğini değerlendirmek için gerekli girdileri sağlamaktadır (Bovens, 2005). Kamu yöneticilerine verilen yetkilerin kötüye kullanılmasında, yolsuzluk ve ayrımcılıkta engel teşkil ederek uygunsuz davranış biçimlerine karşı alınmış bir önlem olan kamu yönetişiminin bütünlüğünü artırma da ikinci maddedir. Kamusal hesap verebilirliğin yalnızca kontrol olmadığı aynı zamanda önleme ile de ilgili olduğu vurgulayan üçüncü madde de performansı artırma olarak belirlenmiştir. Bu üç işlevin bir araya gelmesi ile kamu hesap verebilirliğinin dördüncü işlevi oluşur: kamu yönetişiminin

meşruiyetini korumak veya arttırmak. Hükümetlerin giderek daha eleştirel bir halkla karşı karşıya kalması otoritelerinin garanti olmadığını ve hesap verebilirliğin daha da ön plana çıktığını göstermektedir. Şeffaflık, duyarlılık ve cevaplanabilirlik anlamında kamuya hesap verebilirlik, halkın hükümete olan güvenini artırma ve temsilciler ile yönetilen ve hükümet arasındaki boşluğu doldurma işlevi görür. Kamu hesap verebilirliği, hesap soran ile hesap veren arasındaki ilişkinin önemini vurgulayarak kamusal faaliyetlerin düzenli bir şekilde işlemesine olanak sağlar. Bu anlamda hesap verebilirlik olumsuz ve mali anlamının dışında pozitif bir bağlamda ele alınmış olur (Bovens, 2005).

**Tablo 1: Geleneksel Yönetim ile Yeni Yönetim Anlayışının Karşılaştırılması**

	<b>Geleneksel Yönetim</b>	<b>Yeni Yönetim</b>
<b>Yapı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katı Örgüt Yapısı</li> <li>• Merkeziyetçi</li> <li>• Katı Hiyerarşi</li> <li>• Hizmet Devleti</li> <li>• Büyük Ölçekli Yapı</li> <li>• Bürokrasi Yönelimli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esnek Örgüt Yapısı</li> <li>• Âdem-i Merkeziyetçi</li> <li>• Yumuşak Hiyerarşi</li> <li>• Minimal Devlet</li> <li>• Küçük Ölçekli Yapı</li> <li>• Piyasa Yönelimli</li> </ul>
<b>Roller</b> <b>İlkeler</b> <b>Politikalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yönetim (Administration)</li> <li>• Örgüt Merkezli</li> <li>• Kurallara Bağlı Yakından Kontrol</li> <li>• Sevk ve İdare</li> <li>• Sabit Ücret</li> <li>• Bürokrat Tipi Yönetici</li> <li>• Az Yetkili Yönetici</li> <li>• Gizlilik</li> <li>• Hizmetlerde Nicelik</li> <li>• Üst Yöneticiye Bağlı Değerlendirme</li> <li>• Kapalı Enformasyon Kanalları</li> <li>• Yetkiyi Toplayan</li> <li>• Risk Almada İsteksiz</li> <li>• Kuralcı ve Kırtasiyeciler</li> <li>• Girdi ve Süreç Odaklı</li> <li>• Birey Yönelimli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşletme (Management)</li> <li>• Müşteri-Vatandaş Merkezli</li> <li>• Performans Hedefli Denetim</li> <li>• Yönetişim</li> <li>• Performansa Bağlı Ücret</li> <li>• Girişimci Yönetici</li> <li>• Yetkilendirilmiş Yönetici</li> <li>• Şeffaflık</li> <li>• Hizmetlerde Kalite</li> <li>• Çok Yönlü Değerlendirme</li> <li>• Açık Enformasyon Kanalları</li> <li>• Yetkiyi Paylaşan</li> <li>• Risk Almakta İstekli</li> <li>• Vizyon Sahibi ve Esnek</li> <li>• Çıktı ve Sonuç Odaklı</li> <li>• Ekip Yönelimli</li> </ul>

Eryılmaz. 2013. **Kamu Yönetimi**. Okutman Yayıncılık, Ankara

Son olarak geleneksel ve yeni kamu yönetimini karşılaştırmak için yukarıdaki tablodan yararlanmak faydalı olacaktır. Yukarıda görüldüğü gibi geleneksel ve yeni kamu yönetimi birçok açıdan farklılık göstermektedir (Eryılmaz, 2013). Tablo 1'e göre yeni kamu yönetimi yapı bakımından merkezîyetçilikten uzaklaşarak minimal devlet yapısını savunmaktadır. Yeni kamu yönetimi tüm bu yapısal özellikleri ile yerleşmeye zemin hazırlamıştır. Kamu yönetimindeki bu değişimler açık sistem

olan okullara da yansımış ve tüm dünyada yerleşme hareketleri ile birlikte okul merkezli yönetime doğru bir yönelim olmuştur.

### **2.3. Hesap Verebilirlik ile İlgili Kavramlar**

Hesap verebilirlik kelimesinin Anglo Saxon değil, Anglo Norman kökenli, tarihsel ve anlamsal olarak muhasebe ile yakından ilişkili olduğunu belirten Dubnick'e (2002, 7) göre hesap verebilirlik konseptinin kökleri İngiltere'nin 1066 Norman fethinden I. William hükümdarlığına kadar uzanabilir. 1085'de I. William, hükümdarlığındaki tüm mülk sahiplerinin, sahip oldukları mülkleri saymalarını talep eder. Çağdaş politik söylemde ise hesap verebilirlik, yalnızca mali yönetim veya muhasebe ile sınırlı tutulmayarak, adil yönetim konusunda da sıkça kullanılmaya başlanır. Dubnick'e (2002, 7) göre hesap verebilirlik vatandaşlarını hesaba katan hükümdarlara atıfta bulunmaz, aksine, vatandaşları tarafından sorumlu tutulan yetkililere atıfta bulunur.

Hesap verebilirlik kavramı çok yönlü tanımlara sahip olup genellikle farklı kavramlarla karıştırılmakta veya farklı konseptlerin yerine kullanılmaktadır. Aşağıda açıklanan sorumluluk, cevap verebilirlik, şeffaflık ve etik bu kavramlardan yalnızca birkaç tanesidir.

#### **2.3.1. Sorumluluk**

Hesap verebilirlik ile karıştırılan bazen de birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardan biri sorumluluk kavramıdır. Bülbül, Acar ve Özemir'in (2018, 22) Uhr'den (1992, 4) aktardığı gibi "bazı durumlarda hesap verebilirlik takdir yetkisini kısıtlarken, sorumluluk ise yetkiyi serbest bırakır". Buna göre sorumluluk pozitif, hesap verebilirlik ise negatif olarak algılanır. Sorumluluk, bir hareket tarzını başlatma yetkisini, hesap verebilirlik ise performans azaldığında bu hareket tarzını kontrol etmek için tamamlayıcı gücü ifade eder (Uhr, 1999). Mulgan (2002, 558) ise daha önceleri "hesap verebilirliğin" genellikle "sorumluluk"un bir parçası olarak görüldüğünü, ancak artık "sorumluluğun" "hesap verebilirliğin" bir parçası haline geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Uhr (1999) da sorumluluk ve hesap verebilirliğin birbirini tanımlayan terimler olduğunu, hesap verebilirlik olmadan sorumluluğun olmayacağını ve sorumluluk pozisyonuna atanan kişinin hesap verme yükümlülüğünü de üzerine aldığını vurgulamıştır.

Sorumluluk, belirli bir güvene sahip olmayı ifade ederken hesap verebilirlik daha çok sağlanamamış güven veya ihlal edilen bir yükümlülük için harekete geçmeyi ima eder. Yükümlülüğün yapısında olduğu gibi birinin hesap verebilir olmadan sorumlu olması mümkündür, çünkü sorumluluk bir dış güç tarafından bir bireye veya gruba atanabilir ve uygulanabilirken hesap verebilirlik ise davranış ve iletişim için cevaplar, gerekçeler ve sebepleri sağlayan bireysel bir güven duygusudur (Wood, Winston, 2005, 86). Hesap verebilirlik ve sorumluluk arasındaki bu yakın ilişki lider için hesap verebilirliği açıklamada yol gösterici olduğunu belirten Wood ve Winston'a (2005, 87) göre lider hesap verebilirliği, liderin kuruluşun refahına hizmet etmek için liderlik pozisyonunda var olan sorumlulukları kabul etmeye istekli olmasıdır. Sorumluluk kabul etmeye istekli olmak, hesap verebilirlik için önemli bir kriter olarak vurgulanır.

### **2.3.2. Cevap Verebilirlik**

Cevap verebilirlik, en basit şekliyle, hesap verebilirliğin kamu kurumunun görev ortamında belirli kurumlar veya gruplar tarafından üretilen taleplere sınırlı, doğrudan ve biçimsel şekilde yanıtlar vermeyi ifade eder (Romzek, Dubnick, 1987, 228). Bürokratik yönetimlerden memnun olmayan bireyler, hükümeti daha duyarlı ve cevap verebilir hale getirmek istemektedir. Uhr (1999, 99) hükümetin cevap verebilir olması talebinin, hükümetin “müşteri odaklı” talebinin eski bir versiyonu olarak ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bürokrasinin hükümete karşı cevap verebilir olması, cevap verebilirliğin kamuoyu yorumunun odak noktası oluşu ile ilgilidir. Kurumlar veya bireyler hesap verebilirliğin yanında sorumluluğu beklerken cevap verebilirlik kavramını da unutmamalıdır.

Uhr'a (1999) göre sorumlu hükümetin üç yönü (hesap verebilirlik, sorumluluk ve cevap verebilirlik) arasındaki uygun dengeyi tahmin etmek hiç de kolay değildir. Uhr'a göre (1999) sorumluluğu, etkili kamu yönetiminin merkezine, hesap verebilirliği ve cevap verebilirliği her birini iki uca yerleştiren kurallar bütünü vardır. Mulgan (2002, 566) ise cevap verebilirlik ile kontrol kavramlarını karşılaştırarak “kontrolün”, dış baskının zorlayıcı rolüne vurgu yaparken, “cevap verebilirliğin” kamu görevlilerinin popüler taleplere genel uyumunu daha geniş bir şekilde gösterdiğini belirtir. Dubnick (2014, 27) ise cevap verebilirliğe siyaset alanında vurgu yapmıştır. Ona göre hesap verebilirlik, hukukta bir yükümlülük;

siyasette cevap verebilirlik, finans ve kurumsal yönetimde ise güvene dayalı ilişkiler ve sadakattir.

Cevap verebilirlik, Koppell'e (2005, 98-99) göre iki şekilde yorumlanabilir: Biri hizmet verilen insanların taleplerine, diğeri ise ihtiyaçlara odaklanır. Koppell'in (2005, 98-99) ilk yorumuna göre taleplere farklı şekillerde yanıt verebilen organizasyonlar pazarın analizini yaparak tüketici tercihlerini dikkatle takip eder ve kaynakları buna göre tahsis eder. İkinci olarak ise bir kuruluşun bir hedefe ulaşması veya belirli bir ihtiyacı ortadan kaldırması sorumluluk sahibi olduğunu gösterir. Diğeri bir deyişle, kuruluşlar hizmet ettikleri nüfusun ihtiyaçlarını karşılaştırsa veya taleplerine karşılık verebilirse cevap verebilir konum olurlar. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi cevap verebilirlik ve hesap verebilirlik paralel bir düzlemde ilerler. Cevap verebilirlik olmak hesap verebilir olmayı beraberinde getirebilir.

### **2.3.3. Şeffaflık**

Hesap verebilirlik ile sık sık eş anlamlı olarak kullanılan bir diğeri kavram olan şeffaflık, hesap verebilirlik tanımını oluşturmak için yeterli görülmemiştir (Bovens, 2007, 453). Bazı Avrupa Birliği politikalarında da şeffaflık ile hesap verebilirlik kavramlarının birbirini yerine kullanıldıkları görülmüştür.

Fisher'a göre (2004, 503) örgütsel şeffaflık ve bilgi özgürlüğü, hesap verebilirlik çok önemli ön koşullardır, çünkü bunlar forumlara (hesap vermekle yükümlü olanlara) gerekli bilgileri sağlarlar. Ancak bu, şeffaflığı gerçek bir hesap verebilirlik biçimi olarak nitelendirmek için yeterli değildir. Şeffaflık, yalnızca kamuya açık hesap verebilirlikte tanıtım unsurunu, bilginin açıklanmasını ve tartışmaların kamuya erişebilirliğini veya kararın açıklanmasını ifade eder (Bovens, 2007, 453). Jahansoozi'ye (2006, 943) göre güvenin yeniden oluşturulmasının yanı sıra hesap verebilirlik, iş birliğini ve bağlılığı teşvik eden değişken olan şeffaflık ilişkisi oluşturmak için faydalı birçok sonuç sağlar. Kısaca şeffaflık süreçlerin ve sonuçların iç ve dış paydaşlarla paylaşılmasını ifade eder.

Şeffaflık çeşitli şekillerde sağlanabilir. Bunların en önemlilerinden biri kamuya ve politik güç odaklarına, hükümetin şu anda ne yapıyor olduğunu içeren performans verilerini sunmaktır (Peters, 2007, 15). Şeffaflık, hesap verebilirliğin diğeri tüm boyutları için önemli bir gereklilik olan kurumsal performansı değerlendirmek için kritik bir araç olarak görülmektedir. Koppell (2005, 96) hükümetin düzenli denetime açıklığına olan inancı, kolektif bilinçte kesin olarak

yerleşmiş olan şeffaflığa bağlayarak bunu doğuştan gelen bir değer olarak nitelendirmiştir. Eğitim anlamında bakıldığında ise okul, topluma karşı şeffaf olmak zorundadır. Çünkü şeffaflık kamu yönetimine olan güveni artırıcı bir rol oynar ve yöneticilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak tanır.

#### **2.3.4. Etik**

Dubnick (1998, 75), kamu idaresinin davranışının daha iyi anlaşılması için etik teori varsayımının bilinmesi gerektiğinin bir öncül olduğunu belirtmiştir. Ona göre etik teori varsayımı, kamu idarelerinin karşıt değerler, ahlaki itici güçler yaratan en geniş çaplı ahlaki değerler arasında yapılması gereken eylemlerden kaynaklandığını savunmaktadır. Nozick (1981) ise, etik teorisini, eylemi ‘ahlaki itme’ ve ‘ahlaki çekme’ arasındaki gerilimlerin sonucu olarak gören insan davranışı görüşünü vurgulamak için kullanır. Bu bağlamda etik çalışmalarının tarihinde iki gelenek olduğunu öne sürer: Bir yanda, Yunan felsefi geleneğinde, insanın ‘iyi’ ve ‘erdemli’ kişi olma dürtüsüne vurgu yapan ve böylece ‘ahlaki itme’ ile kişinin değerli yaşamasına vurgu yapan bir yaklaşım, diğer yanda ise Yahudi geleneği olan başkalarının değerlerine saygı gösterme ihtiyacına vurgu yapan ‘ahlaki çekme’ vardır. Etik davranış veya eylem, ‘etik itme’ nin ‘etik çekme’ den büyük veya ona eşit olması sonucu oluşur ve sosyal ilişkilerin çoğu etikdir çünkü bu hem kendimize hem de başkalarına değer vermemize olanak sağlar. Bu teoriye göre, hesap verebilirlik de doğal olarak etikdir (Nozick, 1981). Kurumlar hesap verebilir olduklarında etik bir eylem gerçekleştirmiş olurlar.

Hesap verebilirlik bir erdemden daha fazlasıdır; aynı zamanda politikaya uyumu sağlamak ve yönetim değişikliklerini zorlamak için uygulanabilecek bir idari ve siyasi güç mekanizması ve aracıdır (Bovens, 2010). Hesap verebilirliğin bu iki yönü birbiriyle ilişkilidir. Yüksek saygın bir kamu değeri olarak hesap verebilirlik, uyum mekanizmalarının ve değişim araçlarının uygulanmasını teşvik etmek için kullanılabilir ahlaki bir güç olarak ortaya çıkmıştır (Dubnick, 2014, 33). Literatürde de genel olarak belirtildiği gibi hesap verebilirlik etik ile bağlantılı bir kavramdır. Etik bir davranışın her zaman hesap verebilir olması gerekmez ancak hesap verebilir bir davranış çoğunlukla etik olma eğilimindedir.

Bovens (2010, 962) hesap verebilirliği hem erdem hem de mekanizma olarak incelemiş ve özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir. Tablo 2’ye göre hesap



verebilirlik davranışının bir erdem olarak ele alınması etik kavramı ile olan ilişkisini de açıklar niteliktedir.

**Tablo 2: Hesap Verebilirliğin İki Temel Kavramı**

Hesap Verebilirlik	1.Erdem olarak hesap verebilirlik	2.Mekanizma olarak hesap verebilirlik
Yer	Aktörün davranışı	Aktör ile forumun ilişkisi
Odak	Değerlendiren/ kuralcı Sabit standartlar	Çözümsel/ tanımlayıcı Ayarlamaların etkisi
Çalışma Alanı	İyi yönetim	Politik ve toplumsal kontrol
Araştırma Deseni	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken
Önem	Meşruiyet	Çeşitli hedefler
Eksiklik	Uygunsuz davranış	Kusurlu çalışan veya hiç çalışmayan mekanizma

Bovens. 2010. Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism. *West European Politics*. c. 33 s. 5 makalesindeki tablodan uyarlanmıştır.

Hesap verebilirlik ve etik kavramları birbiri ile ilişkili kavramlardır. Bülbül, Acar ve Özdemir'in de (2018, 23) belirttiği gibi hesap verebilirlik, uluslararası alanda kabul görmüş etik davranış ilkelerinden biridir Gül (2008, 85), makalesinde hesap verebilirlikte davranışın veya faaliyetin amacına ve kurallarına uygun olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin değerlendirildiğini, etikte ise bu davranışın iyi, doğru olup olmadığının söz konusu olduğunu açıklamıştır. Etik genel kurallar çerçevesinde şekillenir ve sorun çıkmadan önce önleyici olarak işlev görür. Diğer denetim türleri ise genelde sorun çıktıktan sonra aktif hale gelmektedir (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011, 36). Bu yüzden etik, proaktif bir bileşen olarak hesap verebilirlik açısından bir hayli önemlidir.

Kamu yönetiminde her birinin kendi sorumlulukları olan bir dizi etik hiyerarşisi vardır. Shafritz vd. (2009, 200-201) bunların dört tanesini açıklamıştır: 1. bireysel etik 2. mesleki etik 3. kurumsal etik 4. sosyal etik. Shafritz vd. (2009, 200-201) bireysel etik kavramını temel doğru ve yanlış duygusunu niteleyen, kişisel deneyimlere, kişinin kültürel ve sosyal çevresiyle yakından ilişkili olarak tanımlamıştır. Ona göre mesleki etik ise kamu yöneticilerinin, belirli "profesyonel"

yollarla hareket etmelerini zorunlu kılan bir dizi profesyonel norm ve kurala uymakla yükümlü olmalarıdır. Her kuruluşun etik davranışının resmi ve gayri resmi kurallarını içeren bir ortamı veya kültürünün varlığı kurumsal etik ve son olarak da belirli toplumun üyelerini hem bireyleri korumaya hem de grubun bir bütün olarak ilerleyeceği şekilde hareket etmeye mecbur kılan sosyal etikdir. Kurum kültürünün oluşturulmasında çok önemli bir yere sahip olan bu dört farklı etik kavramı örgütte kuralların düzenlenmesini kolaylaştırır. Bunun için, kurumda alınan kararların etik kuralları dikkate alınarak düzenlenmesi, hizmetler uygulanırken sorumluluk ve dürüstlük ilkelerine sadık kalınması ve özellikle halkın güvendiği etik uygulamalarına sahip olunması gerekir (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011, 37). Kurum kültürünün oluşturulmasında diğer tüm önceliklerin üstünde bulunması gereken etik, kurumun kendini dışarıya nasıl tanıtmak istediğini de belirler. Bundan dolayı da etik, kurum için oldukça önemlidir.

#### **2.4. Hesap Verebilirlik Türleri**

Bu bölümde farklı yazarların farklı bakış açılarıyla ele alınmış hesap verebilirlik türlerinden söz edilmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi Bovens (2007) hesap verebilirlik türlerini açıklamak için öncelikle bazı değişkenleri incelemiştir. Bunlar sırasıyla kime hesap verildiği, kimin hesap verdiği, ne için hesap verildiği ve nasıl bir zorunlulukla hesap verildiğidir. Bu bölümde öncelikle kime hesap verildiği sorusunun cevabı olan sınıflandırmalarla başlanmış ve sonrasında da son madde olan zorunluluğun doğasına dayanan sınıflandırmalar ile devam edilmiştir. Eğitimin hesap verebilirlik türleri ile ilişkisi de özel olarak incelenmiştir.

##### **2.4.1. Ortamın Doğasına Dayanan Sınıflandırma**

###### **2.4.1.1. Politik Hesap Verebilirlik**

Seçilen tüm siyasi temsilcilerin halk tarafından seçimler yolu ile denetlenmesini ifade eden politik hesap verebilirlik Demirel'in (2014) de belirttiği gibi demokratik ülkelerde oldukça önemlidir. Demokratik ülkelerde, genel ve yerel seçimlerde halkın seçtiği temsilciler, görevlerini nasıl yaptıklarını, kendilerine verilen yetkileri nasıl kullandıkları hakkında halka bilgi vermekle sorumludurlar.

Politik hesap verebilirliği iki düzlemde incelemek mümkündür: yatay ve dikey (Cendon, 1999, 28-29). Temsilcilerin verilen yetkileri kötüye kullanmalarının

önüne geçmek ve yetkilerin yasalara uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını denetlemenin mümkün olduğu dikey hesap verebilirlikte halkın seçimler yolu ile devlete hesap sorması söz konusudur. Diğer taraftan üst düzey yöneticilerin kendi eylemleri ile emirleri altında çalışan kişilerin işleri ile ilgili parlamentoya bilgi vermesini ifade eden yatay hesap verebilirlik ise devletin parlamentoya karşı tümüyle sorumlu olması demektir (Cendon, 1999, 28-29). Politik hesap verme sorumluluğunun resmi yollarla gerçekleştirilmesi demokratik ülkelerde halkın kendi seçtiği temsilcilerden ve devletten çeşitli yollarla bilgi talep etmesini içerir (Lindberg, 2013, 215). Bu yollardan en önemlisi olarak yerel ve genel seçimler sayılabilir. Diğer yollardan bazıları ise dilekçe yazma, e-mail gönderme, gösteri düzenlemedir. Bu şekilde politik hesap verme sorumluluğu gerçekleştirilmiş olur.

Eğitim, farklı paydaşların beklentilerini ve başarıyı neyin oluşturduğuna ilişkin algıları konu alan yönetsel, politik ve kamusal, mesleki veya ahlaki gerekçeler ışığında ele alınır (Moos, 2005, 323). Ülkede hâkim olan kamu politikalarına ve pratiklerine uygunluğu belirleyen politik hesap verebilirlik, eğitimsel anlamda da eğitim kurumlarının yönetilmelerini, yetki ve sorumlulukların paylaşımlarını konu almaktadır. Ülkelerin yönetim biçimleri ve kültürleri eğitimsel hesap verebilirliği şekillendiren öğelerdir. Diğer bir deyişle, ülkelerin yönetim biçimleri ile eğitimdeki hesap verebilirlik sistemleri birbiri ile çatışmaz, aksine biri diğerinin yansımasıdır.

#### **2.4.1.2. Yönetsel Hesap Verebilirlik**

Yönetsel hesap verebilirlik kamu kurumlarının, kamusal kaynakları kullanmakla ilgili yetkili kişilere rapor verme gerekliliği olarak tanımlanabilir (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018, 32). Yönetsel hesap verebilirliğin temel amacı, kamu kaynaklarının korunması, kötüye kullanımlarının önüne geçilmesi amacıyla bu kaynakların yasalarla güvence altına alınmasıdır. Cendon (1999, 34) yönetsel hesap verebilirliği yatay ve dikey olmak üzere ikiye ayırarak incelemiştir. Ona göre yönetsel hesap verebilirliğin yatay boyutu bireysel yönetici ve vatandaşları bu amaçla oluşturulan diğer dış inceleme ve kontrol birimlerini birbirine bağlayan bir ilişki iken dikey boyutu ise alt görevlerin üst yönetim görevlerini birbirine bağlayan bir ilişkidir. Dikey boyutta, seçimler, dolaylı olarak sivil toplum kuruluşları ve medya gibi enstrümanlar aracılığı ile vatandaşların sürece aktif katılmaları sağlanır.

Yönetsel hesap verebilirliği üç aşamada incelemek mümkündür: bunlar 1. Bilgi 2. eylem 3. yanıt (Schacter, 2000, 3-4). Bilgi basamağında, kamu kuruluşunun

hesap verebilir kılınması, yürütmenin faaliyetleri ile ilgili ya doğrudan hükümetten ya da dolaylı olarak diğer kaynaklardan aldığı doğru ve amacına uygun bilgiyi ima ederken eylem, edinilen bilgiye dayanarak harekete geçmeyi ifade etmektedir. Son olarak yanıt aşamasında ise yürütmenin talep edilen bilgiyi zamanında ve uygun olarak cevaplaması gerekmektedir (Schacter, 2000, 3-4).

Yönetmelik hesap verebilirlik, Türk Kamu Yönetimi bağlamında ele alındığında bazı kurum, kurul ve birimler öne çıkmaktadır. Bunlar: Devlet Denetim Kurulu, İç denetim Koordinasyon Kurulu, Kamu Denetçiliği Kurumu, Kamu Görevlileri Etik Kurulu ve Bilgi Edinme Değerlendirme Kuruludur (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Bürokratik hesap verebilirlik olarak da bilinen yönetmelik hesap verebilirlik, eğitimsel hesap verebilirliği etkileyen türlerden biridir. Weberian bürokrasinin uygulandığı Türk eğitim sistemi, ast üst ilişkisine önem veren bir yapıya sahiptir. Başta okul yöneticilerden sonrasında da onların altında çalışan öğretmenlerden kabul edilen yasa ve politikaları usulüne göre uygulaması beklenmekte ve müfredat, ders programları, ders kitapları gibi eğitim araçları yukarıdan aşağıya aktarılırken süreçlerin uygun bir şekilde işletilmesi talep edilmektedir (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018).

#### **2.4.1.3. Yargısal Hesap Verebilirlik**

Yargısal hesap verebilirlik temel anlamı ile yapılan işlerin yasaya uygunluğunu ifade eder. “Kamusal faaliyetlerin yasal olarak belirlenen ilke ve esaslara göre değerlendirilmesine ve kurumların bundan yasal olarak sorumlu tutulmasına dayanır” (Taner, 2012, 34). Bovens da (2007, 456) yasal hesap verebilirliğin genellikle resmi veya yasal olarak yetkililere verilen özel sorumluluklara dayandığını belirtmiştir. Bu nedenle yasal hesap verebilirlik en açık hesap verebilirlik türü olarak görülür, çünkü bu hesap verebilirlik hukuki inceleme medeni, ceza veya idari yasalar veya emsal tarafından öngörülen ayrıntılı yasal standartlara dayanmaktadır (Bovens, 2007, 456). Yasal hesap verebilirlik ilişkileri, yüksek derecede kontrol ve inceleme yapan dış kaynaklardan sağlanmaktadır. Gözetim ve izleme faaliyetleriyle de kendini göstermektedir (Radin, Ramzek, 1996, 61). Yargısal hesap verebilirlik, bireylerin yargı organları karşısında haklarını ve çıkarlarını savunmasına ve korumasına olanak sağlar.

Yargısal hesap verebilirlik, belirli bir iş koluna mensup bir birey olarak değil de özünde insan olarak hakları olan vatandaşların hak ve özgürlüklerinin kanunlarla

korunmasıdır. Kamu kurumlarından biri olan okulların da tüm paydaşlarının yasalara uygun olarak haklarını arama özgürlüğü vardır (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Kişisel hak ve özgürlüklerin yasalarla korunmasını sağlayan yargısal hesap verebilirliğin, eğitim alanında da önemi vurgulamak gerekir. Yönetici, öğretmen, veliler veya öğrencilerin yargısal yollarla haklarını arama bilinci arttıkça eğitimsel hesap verebilirlikte yargının rolünün de artması beklenen bir durumdur (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Okul paydaşlarından öğrencileri ele alırsak, eğitimi ile ilgili herhangi bir haksızlığa uğramış bir öğrenci, hakkını yargıda, mahkemede arayabilir. Yargı da bu anlamda haksızlığın olduğu meseleyi araştırabilir ve gerekli kurumlarla iletişime geçerek onlara hesap sorabilir.

#### **2.4.1.4. Profesyonel Hesap Verebilirlik**

Profesyonel hesap verebilirlik kamu kurumlarının sayı ve çeşidinin artması ile birlikte daha da önem kazanan bir hesap verebilirlik türü haline gelmiştir (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Bu tür hesap verebilirlik, sağlık, sosyal, eğitim gibi kamu alanlarında kendi uzmanlık alanlarıyla alakalı konularda teknik bilgi sahibi olmayı ve profesyonel organlara hesap verebilirliği sağlamayı amaçlar. Profesyonel hesap verebilirlik sistemleri, karar vermelerini uygun uygulamaların içselleştirilmiş normlarına dayandıran kişilere yüksek derecede özerklik sağlayan çalışma düzenlemelerine yansır (Romzek, 2000, 26). Kamu kurumunda görev yapan müdürlerin çoğu, öğretmen, doktor, mühendis gibi, alanında teknik uzmanlardır. Kamu kurumlarındaki ilişkiler, kurumun faaliyet gösterdiği alanla ilgili önceden belirlenmiş ve yöneticinin takdir yetkisiyle bütünleşmiş profesyonel ve yönetsel normlara dayandırılmaktadır (Radin, Romzek, 1996, 62). Bu tür hesap verebilirlikte, “akran denetimi” de öne çıkan konulardan biridir. Ayrıca profesyonel hesap verebilirlikte kontrol derecesi düşüktür, çünkü meslektaşların faaliyetlerinin yalnızca çok dar bölümleri hakkında bilgi gerektirir (Lindberg, 2013, 214). Ancak profesyonel hesap verebilirliğin temininde, Türkiye’de, hiyerarşik unsurlara ağırlık verilen araçlar ve süreçler, mesleki etik ve ehliyet temelli “akran denetimi” odaklı modeller yerine tercih edilmektedir (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018, 49).

Mesleki normlara, mesleki etik kurallarına uygunluğu ifade eden profesyonel hesap verebilirlik bireylerin kendilerini meslektaşlarına karşı da sorumlu hissetmesine dayanır (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Türkiye için profesyonel hesap verebilirlik örneklerini incelemek gerekir. Türkiye eğitim sisteminde, 2015 yılında

50 maddelik performans kriterleri ile öğretmenlere yönelik performans değerlendirmeye başlanmıştır (Balıkcı, Yılmaz, Yıldırım, 2019, 157). 2017 yılında ise çoklu performans değerlendirmeye dayalı 360 derece geri bildirim performans değerlendirme sistemi pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 360 derece geribildirim performans değerlendirme uygulamasına göre okulun paydaşları birbirilerini değerlendirme imkânı bulacaktı. Diğer bir deyişle, öğretmenler hem yöneticileri hem meslektaşları hem öğrencileri hem de velileri tarafından belirli kriterlere göre değerlendirilmeye tabi tutulacaklardı. Ancak, profesyonel hesap verebilirliği destekler nitelikte olan bu uygulama, aynı yıl içinde, aradan uzun bir zaman geçmeden, gelen tepkilerden dolayı yürürlükten kaldırılmıştır.

Stecher, Kirby (2004, 6) profesyonel hesap verebilirliğin, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada en iyi yolları belirlemek için yeterli uzmanlığa sahip profesyoneller olduğu varsayımı üzerine kurulduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bu yüzden mesleki yeterlilik ve mesleki uygulama standartları bir hayli önem kazanmış ve profesyonel öğretmen kuruluşları bu standartların oluşmasında önemli rol oynamıştır. Bu anlamda kalite, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu, lisans eğitimleri, sertifikaları ve sürekli profesyonel gelişim için gereklilikler ile sağlanır ve mesleki standartların karşılanmaması, hukuki ve tıbbi mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de sertifika kaybı ile sonuçlanabilir (Stecher, Kirby, 2004, 6). Ancak bu durum Türkiye için Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenler için henüz geçerli değildir. Öğretmenlerin eğitimi için belli standartların oluşup oluşmadığı ve uygulanan sertifikasyon ve lisans programının öğretmenin “kalitesini” garanti edip etmediği önemli bir tartışma konusudur. Türk eğitim sisteminde mesleksi hesap verebilirliği geliştirmek adına öğretmenlere ve yöneticilere hizmet içi eğitim verilmektedir.

Diğer bir konu ise, eğitimcilerin, profesyonel hesap verebilirlik bağlamında, yalnızca öğrencilerin ne kadar öğrenmeleri ile değil, aynı zamanda öğrencilerin başladıkları seviye ile geldikleri seviye arasındaki fark veya gelişim düzeyi de göz önünde bulundurulmalıdır (Schalock, 1998). Burada yalnızca öğretmenlere değil, yönetici, uzman gibi tüm paydaşların sürece dahil edilmeleri önem taşımaktadır.

#### **2.4.1.5. Piyasa-Odaklı Hesap Verebilirlik**

Neo-liberal ekonomik yaklaşımın 1980’lerden itibaren tüm dünyada hâkim olması ile “daha az devlet, daha çok piyasa” anlayışı benimsenmiştir. Piyasalara

hesap vermek de bu anlamda kamunun piyasa olarak kabul edilen “özel”in şartları, uygulamaları doğrultusunda hareket etmesi, ona benzemeye çalışmasıdır. Diğer bir ifadeyle piyasada önem kazanan rekabet ve performans gibi terimlerin, kamu yöneticileri tarafından da temel değerler olarak kabul görmesidir (Bülbül, Acar, Özdemir, 2018). Performans ve rekabetin giderek önem kazanması eğitime de yansımış ve bunun etkileri eğitimin tüm alanlarına yayılmıştır.

Neo-liberalliğin yaygınlaştığı dünyada tüm kamu kurumları olduğu gibi eğitim de payına düşeni almıştır. Stecher, Kirby (2004) eğitimde özelleştirme, velilere okul seçme hakkının tanınması ve magnet okullar gibi farklı imkanlar sunan okulların açılması, okullar arası rekabetin artmasına ve okulların daha hesap verilebilir kurumlar haline gelmesinin yolunu açtığını vurgulamışlardır. Bu tür hesap verebilirlikte bürokratik ve tekdüze işleyen okul sisteminin değişimi ile velilere okulun işleyişi ve faaliyetleri ile ilgili bilgi verme zorunluluğu hissedilmiştir ki bu da şeffaflığa işaret etmektedir. Piyasa sistemi, hizmet sağlayıcıları olan okullar ile tüketici olan veliler arasındaki etkileşimi konu alır ve bu sistemde veliler çocuklarının gidecekleri okulu kendileri seçme hakkına sahiptirler. Leithwood ve Earl (2000, 10) da velileri “müşteri” olarak tanımlamış, okul müdürlerinin kendi okullarını “pazarlamak” amacıyla müşterileri ile iyi ilişkiler geliştirecekleri, öğrenci ve veli memnuniyetini dikkatle takip edeceklerini varsaymışlardır.

#### **2.4.2. Zorunluluğun Doğasına Dayanan Sınıflandırma: Dikey, Yatay ve Çapraz Hesap Verebilirlik**

Bovens’a göre (2007, 460) dikey hesap verebilirlik hesap soranın hesap verenle hiyerarşik ilişkisinden dolayı hesap veren üzerinde resmi gücü elinde tutmasını ifade ederken yatay hesap verebilirlik hesap veren ile soran arasında hiyerarşik bir ilişki ve hesap verme sorumluluğunun eksik olmasına dayanır.

Ajanların kendilerini kamuya açık bir şekilde açıklama yükümlülüğü yasal gerekliliklerine göre değil, ahlaki nitelikte bir eylem olarak gönüllülük esasına göre gerçekleşir (Bovens, 2007, 460). Bunun yanı sıra müdür, parlamento veya bakan tarafından denetimi sağlamak amacıyla görevlendirilen ara kurumlar (bazı denetim odaları, müfettişler kamu kuruluşları) ile doğrudan hiyerarşik ilişkiye sahip olmamakla birlikte onları denetleme yetkisine sahiptirler. Bu ara formların varlığı farklı bir hesap verebilirlik türünden bahsetmek gerekliliğini öne sürer ki bu da çapraz hesap verebilirliktir. Bu anlamda kurumlar yalnızca tek tip hesap verebilirlik

sistemi uygulamazlar; bazı kurumlar için dikey hesap verebilirlik en elverişli sistemken, diğerlerinde karmaşık en ideal sistem olarak uygulanabilmektedir (Bovens, 2007, 460).

Jenkins'e göre (2007, 140) dikey hesap verebilirlik kanalları (resmi ve resmi olmayan), vatandaşları doğrudan hükümete bağlar. Resmi kanal olarak seçimler, resmi olmayan kanallar ise vatandaşların dernek kurma, hükümetten açıklama talep etme sayılabilir. Yatay hesap verebilirlik enstitüleri, kamu denetçileri, genel denetçiler, yolsuzlukla mücadele büroları gibi devlet kurumlarını izlemekten sorumlu kamu kurumları ise yatay hesap verebilirlik kanallarına örnek gösterilebilir.

Gül'e göre (2008, 77) dikey ve yatay hesap verebilirlik, tek başlarına yeterli kavramlar değildir; bu iki kavram birbirine bağlıdır ve birbirilerini tamamlamaktadırlar. Jenkins de (2007, 141) devletlerin vatandaşlara karşı hesap verebilirliğini geliştirmek için önerilen yeniliklerin çoğunun, dikey ve yatay hesap verebilirlik kanallarını ayıran engellerin kaldırılmasını içerdiğini vurgulamaktadır. Bu söylemlerle hesap verebilirliğin kesin çizgilerle ayrılan türlerinin tek başına uygulanmasının doğru bulunmadığı vurgulanmaktadır.

## **2.5. Eğitimsel Hesap Verebilirlik**

Eğitim sistemi diğer kamu sistemleri gibi hesap verebilir olmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların, okullarda görev yapan idareci ve eğitim öğretimden sorumlu öğretmenlerin hesap verebilir olması gerekir. Burada hesap vermekle yükümlü eğitimcilerin kimlere, hangi açılardan ve neden hesap vermeleri gerektiği tartışılmıştır.

Eğitimsel hesap verebilirlik, eğitim öğretim kurumlarının belirledikleri hedeflere ne kadar ulaştıklarının tespiti olarak ifade edilebilir (Koçak, Turan, Aydoğdu, 2012, 124). Sistemin yetiştirdiği bireylerin niteliğinden de sorumlu olmayı kapsar ve burada nitelikten kasıt eğitim sisteminden çıkan bireylerin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlardır. Temel amaç eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırarak eğitim sistemindeki öğrencinin başarısını artırmaktır. Eğitimsel hesap verebilirliğin şu sonuçlara ulaşması gerektiği varsayılmaktadır: ilk olarak kamu istekleri ile okulların ulaşmak için çabaladıkları hedeflerin örtüşmesi ve ikinci olarak da okulların, tipik olarak geleneksel başarı kriterleriyle tanımlanan performansını



iyileştirmektedir (Leithwood, Earl, 2000,1). Bu yüzden okulun amaçları belirlenirken toplumun yapısı ve beklentileri dikkate alınmalıdır.

Bütünsel olarak ele alınan eğitimsel hesap verebilirlik dört kategoride gruplandırılabilir temel göstergelere dayanmaktadır ve bunlar, öğretim, liderlik, müfredat ve veli ve toplum katılımıdır (Reeves, 2004, 14). Bütünsel hesap verebilirliğin sistematik uygulaması öğretmenlere ve okul liderlerine iki önemli şekilde yardımcı olur: ilk olarak, hipotezlerin test edilebileceği bir araştırma sağlar, ikinci olarak ise öğretmenlere mesleki hikayelerini kapsamlı ve kalıcı bir şekilde anlatma fırsatı sunar (Reeves, 2004, 26). Eğitim yöneticisi, idarecisi, velisi ve toplumu ile bir bütündür ve başarı bu paydaşların birbiri ile uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkabilir.

Anderson (2005), eğitim sistemlerinde bazen aynı anda uygulanan üç ana hesap verebilirlik sisteminin varlığından bahsetmiştir: düzenlemelere uyum, mesleki normlara uyum ve sonuç odaklı hesap verebilirlik. İlk sistem, en basit anlamıyla eğitimcilerin kurallara bağlılığını ve bürokrasiye karşı sorumlu olmalarını ifade eden endüstriyel bir eğitim modelinde yer alan uyum sistemlerinin, okulu süreçlerin somutlaşmış hali olarak görmesi ve öğrencilerin değişen özelliklerine bağlı olarak sonuçların da değişebileceğini kabul etmesine dayanır. İkinci sistem eğitimcilerin standartlara uymakla ve akranlarına hesap vermekle sorumlu oldukları mesleki normlara bağlılık üzerinedir. Üçüncü hesap verebilirlik sistemi ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "Geride Çocuk Kalmasın" reformunun örnek gösterilebileceği öğrencinin öğrenmesi açısından belirlenen sonuçlara dayanana ve sonuç tabanlı sistemleri destekleyen sistemdir (Anderson, 2005, 1-2). Eğitimcilerin faaliyetlerini genellikle bu üç sisteme göre gerçekleştirmesi gerektiği öne sürülür.

Ayrıca Anderson (2005, 7) eğitimsel hesap verebilirlik sistemlerinin hedefler, değerlendirmeler, talimatlar, kaynaklar ve ödüller veya yaptırımlar olmak üzere beş bileşeni içermesi gerekliliğini konu almıştır. Ona göre şu soruları sormak hesap verebilirlik sistemlerinin analizinde yol gösterici olacaktır: Öğrencilerden ne bilmesini ve neler yapabilmelerini bekliyoruz? Öğrencilerin belirlenmiş standartlara hâkim olmalarından ne kadar memnunuz? Öğretmenler sınıflarında etkili olmak için önceden neler yapıyorlar? Toplum, okul sonuçları ve bu sonuçlara katkıda bulunanlar hakkında nasıl ve ne ölçüde bilgilendiriliyor? Toplum, okulların performansı hakkında aldıkları bilgilere nasıl tepki veriyor? Tüm bu soruların cevapları aslında

eğitimsel hesap verebilirliğin ne düzeyde gerçekleştirildiğini gözler önüne serer. Bu sorulara cevap veremeyecek sistemlerde de hesap verebilirlikten söz etmek zordur.

Eğitimde hesap verebilirliği güçlendirmek için geliştirilen stratejileri, Bruns, Filmer, Patrinos (2011) hesap verebilirlik için bilgi sahibi olmak, okul merkezli yönetim ve öğretmen teşviki olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Birinci strateji okul hakları ve sorumlulukları, girdiler, çıktılar ve sonuçlar hakkında bilgilerin üretilmesi ve dağıtılmasına dayanmaktadır ve güvenilir bilgi sağlanması, ebeveynlerin ve diğer paydaşların, yerel veya ulusal düzeyde iyileştirilmiş politikalar için hükümetlerin açıklama yapmasına olanak sağlar (Bruns, Filmer, Patrinos, 2011).

İkinci strateji olan okul merkezli yönetim, yerinden yönetimin zıttı olarak, okul düzeyindeki karar verme sürecinin özerkleştirilmesi, yetkinin temsilcilere dağıtılması ile ilgilidir. Bruns, Filmer, Patrinos (2011, 16-17) okul merkezli yönetimin aşağıdaki maddeleri beraberinde getireceğine vurgu yapar:

- Yerel paydaşların karar alma süreçlerine daha fazla katılımı;
- Kaynakların daha etkin ve şeffaf kullanımı (kaynakların tahsisinde yerel bilgileri kullanma yeteneği ve ebeveynlerin artan gözetim rolü nedeniyle);
- Ebeveynlerden daha fazla girdi ve kaynak (ebeveynlerin eğitimin sağlanmasında artan payları nedeniyle);
- Daha açık ve samimi okul ortamları (artan ebeveyn katılımı ve okul yetkilileriyle iletişim nedeniyle); ve
- Eğitim hizmetlerinin daha kaliteli sunulması ve sonuçta öğrenci performansının iyileştirilmesi (daha düşük tekrar ve bırakma oranları ve daha yüksek test puanları ile ölçüldüğü gibi).

Üçüncü strateji olan öğretmen teşviki ise öğretmenleri, maaşlar, emekli maaşları ve sosyal yardımlardan bir çocuğun öğrenmesine yardımcı olmanın öz doyumuna kadar değişen birçok farklı maddi ve maddi olmayan faktör, öğretmen olmaya ve öğretmen kalmaya motive ettiği gerçeğine dayandırarak ücret veya görev süresini doğrudan performansla ilişkilendiren politikalarla ilgilidir (Bruns, Filmer, Patrinos, 2011, 12-13). Bu bağlamda hem OECD hem de gelişmekte olan ülkeler, öğretmenlerin performansa karşı hesap verebilirliğini güçlendirmeyi amaçlayan iki özel öğretmen politikası reformunu giderek daha fazla denemektedirler: sözleşmeli

öğretmen reformları ve performansa dayalı ödeme yapma reformları (Bruns, Filmer, Patrinos, 2011, 19-20). Bu konu Türk eğitim sistemi açısından ele alınırsa performansa dayalı ödeme reformunun Türkiye’de uygulanmadığı söylenebilir. Yalnızca haftalık ders saatine göre ek ders uygulamasının yapıldığı ve bunun da öğretmenlerin performanslarıyla alakalı olmadığı bilinmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik reformu da Türkiye’de 27 Temmuz 2016 yılında yürürlüğe girmiştir, ancak bu da öğretmenlerin performansı ile ilgili değil, öğretmenliğe atanması ile ilgilidir (Resmî Gazete, 2016b).

### **2.5.1. Okulda Hesap Verebilirlik**

Jones (2004, 585) okul hesap verebilirliği alanında, sonuçlarla ilgili soruların çok az önemsendiğini belirtmiş ve daha başarılı bir okul hesap verebilirliği sistemi geliştirmek için okulların amaçları ve paydaşları hakkında sorular sormak gerektiğini vurgulamıştır. İlk olarak okullar ne için hesap verebilir olmalıdır sorusuna Jones (2004, 585) okulların en azından şu konularda hesap verebilir olmaları gerektiğini belirtmiştir: öğrencinin fiziksel ve duygusal açıdan iyi olması, öğrenci öğrenmesi, öğretmen öğrenmesi, eşitlik ve erişim ve son olarak da gelişimdir. Öğrenci odaklı olan bu sistemde hesap verebilirlik sürecinde de en çok öğrenci üzerinde durulmalıdır. Okullar kime karşı hesap verebilir olmalıdır sorusunun cevabı ise Jones’a göre (2004, 585) öğrenci, veli ve yerel halktır. Son olarak okullar hangi yollarla hesap verebilir olmalıdır sorusunun cevabı ise hesap verebilirlik ölçütlerinin öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına cevap vermeyi öncelik olarak alması ve hem nitel hem nicel ölçme yöntemlerinden yararlanılmasını öne sürer. Diğer bir deyişle, okulun topluma ve daha özeldir velilere sorumlu olması gerekliliği toplumsal ihtiyaçlara ne derece cevap verdiğiyle yakından ilgilidir. Okul çevresini, toplumu tanır ve amaçlarını ona göre belirlerse çıktıları da uyumu gözlenebilir derecede olacaktır.

Okullar genellikle halka karşı sorumlu tutulurlar. Stitzlein’in (2015) belirttiği gibi eğitimin kamusal doğasını anlamak, öncelikle okulları sorumlu tutmanın ne anlama geldiğini kavramakla mümkündür. Burada okullar ve öğretmenler üzerindeki baskıların belirgin bir şekilde arttığı 2001 yılında Amerika’da çıkarılan “No Child Left Behind” yani “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasasından bahsedilmiştir (Stitzlein, 2015, 564). Ayrıca büyük ölçüde ekonomik bir kaygı olarak bilinen hesap verebilirliğin ekonomik olmayan yönlerinin de olduğu ve okulların bundan sorumlu

tutulduğu vurgulanmıştır (Stitzlein, 2015, 565-566). Örneğin, bazı ebeveynlerin okulların kendi sosyal, politik ve hatta giderek dini dünya görüşlerini teyit etmesini bekledikleri ve bazılarının ise okulun ebeveynlerinin görüşleri ile uyumlu olmaması halinde, okulda alternatif müfredat veya pedagoji için talepte bulunmalarını sağlayacak bir sistem dahi istedikleri bilinmektedir (Stitzlein, 2014).

Jones (2004, 586) dengeli bir okul hesap verebilirlik modeli için dört temel bileşene dikkat çekmiştir: öğrenci öğrenmesi, öğrenme fırsatı, öğrencilere, velilere ve topluma karşı cevaplanabilirlik, gelişme için örgütsel kapasite.

**Öğrenci öğrenmesinde** dikkat edilmesi gereken husus olarak ölçme değerlendirmeyi konu alan Jones (2004), bilimsel ölçümlerin öğrenmeyi gerçekten "nesneleştirmediğini" ve hiyerarşik olarak derecelendiremediğini savunarak bir kişinin öğrenmesinin adil bir değerlendirmesinin yalnızca diğer kişiler tarafından, tercihen de kişiyi kendi bağlamında en iyi tanıyanlar tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Reeves de (2004, 6) bu konuya değinmiş ve öğrenci merkezli hesap verebilirliğin sadece test puanlarına dayanan geleneksel modelden farklı olduğunu şöyle açıklamıştır: öğrenci merkezli hesap verebilirlik yalnızca akademik başarı puanlarını değil, aynı zamanda müfredat, öğretim uygulamaları ve liderlik uygulamaları hakkında özel bilgiler içeren bir sistemi ifade eder.

İkinci ve diğer önemli bir konu olan **öğrenme fırsatı** veya fırsat eşitliği için de okulların tüm öğrenciler için eşit olanaklar sağlamaktan sorumlu oldukları vurgulanmış ve bu adil ve eşit koşulların da geliştirilmesi için okulun, üzerine düşen görevleri yapması gerektiğini belirtilmiştir (Jones, 2004, 587). Öğretmenler de üç temel nedenden ötürü eğitimin hesap verebilirliğini yeniden tanımlama ve geliştirme konusunda öncülük etmelidir: çocuk merkezli hesap verebilirlik geleneksel hesap verebilirlikten daha doğru ve daha yapıcıdır, ayrıca, öğretim üyelerinin ve personelin motivasyonu için daha iyidir (Reeves, 2004, 6).

Üçüncü olarak **öğrenciler, veliler ve topluma karşı cevap verebilir olmak** için, okullar, mevcut okul uygulamalarına destek elde etmenin bir aracı olarak ebeveyn/öğretmen kuruluşlarına sponsorluk yapmanın veya ebeveyn katılımını teşvik etmenin ötesine geçmeleri ve paydaşların memnuniyeti hakkında anket bilgisi toplamaktan daha fazlasının yapılması gerekliliği görüşü hakimdir (Jones, 2004, 587).

Son olarak etkili bir işletme olmak için, bir okulun iç hesap verebilirlik sistemi geliştirmesi gerekir. Yani, verinin toplanması ve analizine dayalı hedef ve önceliklerin geliştirilmesinden sorumlu olmalı, performansını izlemeli ve bulgularını ve eylemlerini kamuoyuna rapor etmelidir (Jones, 2004, 586-589). İç hesap verebilirlik sayesinde okuldaki değişim ve gelişim yakından takip edilebilir ve gelişimin önü açılmış olur.

### **2.5.2. Öğretmen Hesap Verebilirliği**

Eğitimsel hesap verebilirlik perspektifinin temelinde, eğitimin yalnızca eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemli olduğu ve öğretmenlerin kalitesine güvensizlik varsayımları yer almaktadır (Ingersoll, Collins, 2017, 76). Amerika’da öğretmenlerin düşük kaliteli eğitimin birincil kaynağının öğretmenler olduğu düşüncesini benimseyenler daha sıkı öğretmen değerlendirmesi ile birlikte, öğretmen sınavları, standart müfredat ve özellikle açık performans standartlarının uygulanması gibi gelişmiş organizasyon kontrol mekanizmalarını savunmaktadırlar. Öğretmenlerin hesap verebilirlik perspektifinin aksine, öğretmen kalitesi konularının tam olarak anlaşılmasının, öğretmenlik mesleğinin karakterinin ve öğretmenlerin çalıştığı kurumların karakterinin incelenmesini gerektirdiğini savunan Ingersoll ve Collins (2017, 76) bu bakış açısı ile okulların örgütsel koşullarının ve öğretmenlik mesleğinin koşullarının öğretim kalitesi sorununa katkıda bulunma yollarını aydınlatmayı amaçlamaktadır.

Öğretmen hesap verebilirliğinin sığ bakış açısından çıkartılarak yeniden ele alınması eğitim sistemi için önem arz etmektedir. Ingersoll ve Collins (2017, 76) bu anlamda öğretmen hesap verebilirliğinin gerekli ve makul olduğundan bahsederek halkın öğretmenlerin performansı ile ilgilenme hakkı ve yükümlülüğü olduğunu vurgulamışlardır. Diğer yandan kötü yönetilen okulların farklı yönlerinin mükemmel öğretmenleri o kadar mükemmel yapamamaları da göz ardı edilecek bir husus değildir. Çağdaş yönetim tarzlarının benimsenmesi öğretmen hesap verebilirliğine olan bakışı ve bunun için yapılan uygulama değişikliklerini de beraberinde getirmiştir.

Tam tersi bir bakış açısını ise Reeves (2004, 46-50) öğretmen yetkilendirmenin en iyi yolunun aşağıdan yukarı hesap verebilirlik olduğunu söyleyerek açıklamıştır. Ona göre yukarıdan aşağı hesap verebilirlik sisteminde

öğretmenler fabrika çalışanıdır ve öğrenciler, fabrika müdürlerinin ve sahiplerinin özelliklerine göre üretilen ürünlerdir ve ürünün kalitesi temel olarak davranış ve test puanları ile ölçülür. Bu yaklaşım öğretmenleri yalnızca test puanlarından sorumlu tutmaz, farklı değişkenlerin de incelenmesini içerir. Öğretmenlerden birer öğretim lideri olmaları beklenir. Bu anlamda öğretmenlik liderliği, gözlem, geri bildirim, sentez ve tekrar unsurlarının hepsini birden içeren bütüncül bir bakış açısına sahip olmalıdır (Reeves, 2004, 46-50).

### **2.5.3. Yönetici Hesap Verebilirliği**

Okul liderleri hesap verebilirlik anlayışlarını üç kaynağa dayandırır; bunlar ne yapabilecekleri ve ne yapmak zorunda olduklarına dair bireysel inanç, değerler ve bireysel sorumluluk, bireylerin çalıştığı organizasyonları tanımlayan ortak norm ve değerler, öğretmenlerin ne yaptıkları ile ilgili hesap verdikleri resmi mekanizmalardır (Elmore, 2005, 135). Okullar da bu konseptleri harmanlamalarına göre değişir. Elmore (2005, 135) buna örnek olarak, bazı okullarda bireysel inançlar ve değerlerin baskın olduğunu, kolektif beklentilerin zayıf ve resmi hesap verebilirlik mekanizmalarının etkisiz olduğunu belirtmiştir. Bu okullarda hesap verebilirlik, öğretmenlerin öğrencilerin çalışma ortamları veya okul liderlerinin gözetimi ile değil, neler yapabileceğini düşündükleri ile tanımlanır.

Normore'ye (2004, 58) göre okul hesap verebilirliğinde öğrencilerin öğrenmesinden okuldaki paydaşlardan hiçbiri tamamen sorumlu tutulamaz. Bir öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran koşullar yaratmak için okuldaki yöneticilere ve ilçe düzeylerine bağlıdır; müdür kaynakları sağlamak ve öğretimsel olarak sağlam politikalar uygulamak için idari amirlere bağlıdır. Okulun bulunduğu çevre okuldan beklenenleri belirlemiş ve okulun bu beklentileri karşılayabilmesi için gerekli kaynakları okula sunmuşsa, öğretmen de çocuğun öğrenmesi anlamında idareden aldığı destekle işini tam anlamıyla yapmışsa ancak o zaman öğretmen ve idareciler makul derecede hesap verebilmekle yükümlü olurlar (Normore, 2004, 58). Bu bağlamda yönetici hesap verebilirliğinin sorgulanması için önce var olan imkanların tespit edilmesi, halkın okula destek vermesi ve böylece okuldan, yönetici ve öğretmenlerden hesap vermesinin beklenmesi gerekir.

Geleneksel hesap verebilirlik sistemlerinde okul yöneticilerinin genellikle üst yönetimlere hesap vermekle yükümlü olduğu görülür. Ancak değişen okul yönetimi

anlayışı ile okul merkezli yönetimler, çalışanına güveni ve birlikte hesap verebilir olmayı vurgular. Normore'nin (2004, 61) Clark ve Lacey'den (1997, 67) alıntılıdığı gibi çocuklar için karar alırken, çocuğa en yakın kişilerin muhatap alınması ve bu kararların bu kişi ve kurumlarla paylaşılması gerekmektedir çünkü, ancak bu yolla, okul yönetiminden ve öğretmenlerden öğrencilerin eğitimi için sorumluluk almaları beklenebilir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemindeki bütün paydaşların görüşleri alınmadıkça, onlar da bu sistemin bir parçası olarak görülüp sonuçlar onlarla paylaşılmadıkça, kısacası paydaşlarla iş birliği yapılmadıkça, öğretmenlerden ve okul idaresinden tek başlarına eğitim çıktıları anlamında sorumluluk alması beklenmemelidir. Bu aşamada da okul idaresinin rol değişimlerinden bahsetmek mümkündür. Okul yöneticilerinin rollerini anlamak da okulu daha iyi bir hale getirmek için oldukça önemlidir. Okulun yetki sahibi ve statü olarak en üst kişisi olarak görülen müdür, rolünün yeniden tanımlanması ile tüm bu karmaşık ağı yöneten kişi haline gelmelidir (Normore, 2004, 61). Öğretim lideri olan okul müdürü, eğitim öğretimin okulunda en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmenleri desteklemek, öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve halk ve üst kurumlara hesap vermekle yükümlüdür.

## **2.6. Okul Merkezli Yönetim**

Dünyada gelişen neoliberal politikalar yerelleşme fikrini de beraberinde getirmiştir. Yerelleşme, artan nüfus ile birlikte eğitim sisteminin tek bir merkezden yönetilmesinin zorlaşması sonucu ortaya çıkmıştır ve bu süreç karar verme yetkilerinin merkez Eğitim Bakanlıklarından ara hükümetlere, yerel yönetimlere, topluluklara ve okullara aktarılmasını ifade eder (World Bank, 2007). Genel olarak, yerelleşme süreci, merkezi sistemlere kıyasla hizmet sunumunun verimliliğini, şeffaflığını, hesap verebilirliğini ve yanıt verebilirliğini önemli ölçüde artırabilir. Dünya Bankası tanımına göre yerelleşme, “kamusal yetki ve sorumlulukların, merkezi yönetimden taşra örgütüne ve yerel yönetimlere ya da yarı özerk yönetim örgütlerine ve/veya özel sektöre devredilmesi”dir (World Bank, 2007). Bu çerçevede ‘siyasal’, ‘yönetmelik’, ‘mali’ ve ‘piyasa’ olmak üzere dört farklı yerelleşme türü tanımlanmaktadır (Keskin, 2008, 2). Bu türler genellikle okulların özerklik derecelerine ve özerklik alanlarına göre farklılaşmaktadır.

Okul merkezli yönetimin tarihine baktığımızda çok da yeni bir kavram olmadığını görürüz. 1960 ve 1970'lerde benzer yaklaşımlar Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmış, ancak bu uygulamalar okul merkezli yönetim kadar başarılı olamamıştır (White, 1989, 1). 1970'lerde okul temelli yönetim, bütçeleme ve hesap verebilirlik de dahil olmak üzere devlet okulu sistemlerinde karşılaşılan çeşitli sorunlara bir çözüm olarak lanse edilmiştir (Ogawa, 1994, 537). Özellikle 1990'lı yıllardan sonra popüleritesi artmış ve eski yöntemlerden farklı olan okul merkezli yönetimin amacı sadece idari sorumlulukları yeniden organize etmek değil, aynı zamanda öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasındaki yeni ilişkilerle geleneksel otorite yapılarında değişiklikler yapmaktır (White, 1989, 1-2). Bu yaklaşım, daha fazla esneklik, okul personelinin okul kararlarına daha fazla katılımı ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için daha uygun hizmetler sağlama fırsatı yaratmaktadır. Okullara tanınan bu haklar ile okulların kendilerine özgü özelliklerinin ortaya çıkarılması desteklenmiş olmaktadır.

Okul merkezli yönetimde karar alma süreci çeşitli okul paydaşları arasında paylaşıldığı için müdürlerin ve öğretmenlerin de rolleri değişikliğe uğrar (Wohlstetter, Briggs, 1994, 14). Okullar bu sistemde, merkezi bir yönetim tarafından değil, özerk olarak hareket edebilirler ve müdürün birincil karar alıcı rolü de okul merkezli yönetim ile yerini karar alma yetkisini paylaşmaya bırakır. Diğer bir deyişle, bu sistemde, müdürler kendilerini, öğretmenlerin ya da profesyonel olmayan eğitimci-veli veya toplum temsilcilerinin hâkim olduğu konseyin üyelerinden biri olarak bulabilirler.

Cranston da (2001, 7) makalesinde özellikle müdürlerin değişen rol ve sorumluluklarına değinerek müdürler için, kararların sayısı ve çeşitliliğinde önemli bir artış olmasına rağmen bireysel sorumluluk almanın, genel olarak bireysel karar alma fırsatının ve düşük düzeyli yönetim faaliyetlerine katılımın azaldığını belirtir. Müdürler kendilerinde toplanan yetkiyi paylaşmışlar ve bununla birlikte yeniden karar almak için temsili komiteler ve gruplarla birlikte çalışma ihtiyacı, kararları başkalarına devretme, önceliklendirme, becerilerini uygulama ihtiyacı, okul topluluğu üyelerine yerel hesap verebilirlik, okul için özerk karar alma iklimi artmıştır. Okul müdürü stratejik liderliğin çeşitli yönlerine, vizyon geliştirme, kültürel değişime öncülük etme, bu gelişmelerden başkalarını da yararlandırma, belirsizlikleri yönetme, birden fazla liderlik rolüne öncülük etme, etkili bir şekilde



yetkilendirme ve temsil etme kapasitesine, sahip olmalıdır. Bunların yanında ikna, danışma, iş birliği, müzakere ve çatışma yönetimi gibi kişilerarası iletişim becerilerine de sahip olması beklenen okul müdürleri okul merkezli yönetimde iyi bir lider olarak tüm bu süreçleri başarı ile yönetebilmelidir (Cranston, 2001, 9). Bu bağlamda okul müdürlerinin kendini yetiştirmiş, uzman ve bu yeterliklere sahip bireyler arasından seçilmesi gerekmektedir.

Performansı iyileştirmede en başarılı olan okul merkezli yönetim planlarının sadece okul alanındaki insanları karar vermeleri için teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda yeni rolleri için eğittikleri, karar vermelerine rehberlik edecek bilgiler sağladıkları ve performans için tesisler oluşturdukları belirtilmiştir (Wohlstetter, Briggs, 1994, 14). Bu alanların her birinde, en başarılı müdürler dört kritik kaynağı, gücü, bilgi ve beceri eğitimini, bilgi ve ödülleri öğretmenlere ve topluluk üyelerine taşımakta etkili olmuştur. Yukarıda da bahsedildiği gibi okul müdürleri hitap ettikleri çevrenin değişimi ile zorunlu bir değişim ve gelişim sürecine girmişlerdir.

Yerinden yönetim ile okul merkezli yönetimin her ne kadar benzer anlamlara sahip olsa da farkını bilmek gerekir. Yerinden yönetim, karar verme yetkisinin alt birimlere devredilmesine işaret eden geniş bir kavram iken, okul merkezli yönetim, okul politikası üzerindeki yetkinin merkez ofis ve okul tarafından paylaşıldığı bir yerinden yönetim sistemidir (White, 1989, 1-2). Okul özerkliğinin gelişmesini sağlamak için okul merkezli yönetim, örgütsel davranışlarını şekillendirmesi muhtemel bazı alanlarda özerkliğin genişletilmesini önermektedir. Bunlar, müfredat ve eğitim gündemlerini belirlemede okul esnekliği, personel ile ilgili ana otorite, okul yönetimine ebeveyn katılımı, okul bütçelerinin doğrudan okullara aktarılması ve okulların kendi ürettiği özel kaynaklardan finansman elde etmesine izin vermektir (Nir, Miran, 2006, 117). Yerelleşme politikaları ile okul merkezli yönetimi benimsemiş okullar, öğretmen ve veli katılımını kolaylaştırmak ve teşvik etmek için çeşitli resmi yapılar geliştirmiştir. Okul merkezli yönetimde velilerin ve öğretmenlerin katılımı için fırsatlar önceden mevcut olandan çok daha fazladır (Cranston, 2000; Cranston, 2001, 19). Velilerin bazı kararlara katılımları söz konusu iken bazı konularda ise söz sahibi olmadıkları bilinmelidir. Örneğin, veliler genellikle müfredat konularında karar vermede yer almazlar. Velilerin ve öğretmenlerin katılımlarını önleyici bazı faktörler vardır. Bunlar veliler için, güven eksikliği nedeniyle isteksizlik, ev veya iş yerindeki yoğunluktan yaşanan zaman

kısıtlamasından dolayı iken öğretmenler için ise diğer sorumluluklarından kaynaklanan iş yükü, onların rolü olmadığı tutumu ve katılım sebebinin tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Cranston, 2000; Cranston, 2001, 19). Bu sebeplerdendir ki müfredat ile ilgili yönetime katılma öğretmen ve veliler tarafından istekle karşılanmamaktadır. Bunların yanı sıra velinin müfredata karar verebilecek yeterliliğinin olup olmadığı ve öğretmenin de buna motive edilip edilmediği de sorgulanmaktadır.

Fullan ve Watson'a göre (2000, 471) okul merkezli yönetim yalnızca yapısal veya eğitimsel bir reform değildir; bunun için iki temel öge daha gereklidir. İlk olarak eğitim sistemi içinde, strateji eğitimi öğretmenlerin desteklenmesi, liderlerin ve denetçilerin teşvik edilmesi ve kitapların ve öğrenme materyallerinin sağlanması üzerine odaklanmalıdır. İkinci olarak ise yalnızca okul gelişimini değil daha büyük eşitlik ve ekonomik üretkenliğe doğru bir toplumsal değişimin amaçlandığı ebeveyn ve toplum katılımını hem daha iyi bir eğitim aracı hem de daha temel olarak yerel kalkınmanın bir bileşeni olarak görmektir (Fullan, Watson, 2000, 471). Bu da okul merkezli yönetimin dar çerçeveden ele alınabilecek bir amacının olmadığını, hatta tam tersine toplumsal rolünün ve getirisinin daha çok önemsendiğini ortaya koymaktadır.

Yerleşmenin farklı düzeylerde gerçekleştirildiğine değinmek gerekir. Bu anlamda idari yerleşme, ademi merkeziyetçiliğin derecelerine göre üç başlık altında incelenebilir: yetki genişliği, yetki devri ve yetki vermedir (Rondinelli, 1981, 137). Yerleşmenin bu üç türü bir yandan da yerleşmenin boyutlarını anlamaya yardımcıdır.

Ademi merkeziyetçiliğin en az yaygın biçimi olarak bilinen **yetki genişliği**, iş yükünün merkezi hükümet bakanlığı merkezinden ulusal sermayenin dışındaki ofislerde bulunan personele kaydırılmasını içerir ve personele bu işlevlerin nasıl yapılacağına karar verme yetkisi verilmeyebilir (Gershberg, Wingler, 2003, 10). Yetki genişliğinde bölgeler, iller, ilçeler, belediyeler ve diğer hükümet birimleri, genellikle bir İçişleri Bakanlığı veya Yerel Yönetim Bakanlığı tarafından atanan liderler tarafından yönetilir ve yönetsel kararları ve yönetsel hesap verebilirliği merkezi yönetime bağlı bölgesel ofislere taşır. Yetki genişliği, Türkiye eğitim sistemi açısından ise "Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün yetkilerini il milli eğitim

müdürlüklerine ve buna bağlı kuruluşlara aktarması” anlamına gelir (Usluel, 1997, 26).

Merkezi yönetim bakanlıklarının sadece dolaylı kontrolü altındaki kuruluşlara belirli işlevler için karar verme ve yönetim yetkisinin devredilmesi anlamına gelen **yetki devri** bir diğer ademi merkeziyetçilik biçimidir (Gershberg, Wingler, 2003, 10). Türkiye’de bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü’nün yetkilerini il özel idarelerine aktarması yetki devri olarak kabul edilebilir (Usluel, 1997, 26).

Son olarak **yetki verme**, ademi merkeziyetçiliğin en uç şekli olarak bağımsız hükümet birimlerinin yetki devri ile oluşturulması ve güçlendirilmesini ifade etmektedir (Gershberg, Wingler, 2003, 10). Eğitim anlamında da merkez veya bölgeler hükümetleri tarafından okul yöneticilerine veya okul konseylerine yetkinin devri anlamına gelmektedir. Okul müdürleri veya okul konseyleri personel, müfredat ve bazı harcama kararları verme yetkisine sahiptirler ve okul konseyleri devlet fonları alabilir, harcamaları tahsis edebilir ve gelirlerini arttırabilirler. Ancak bu durum ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Türkiye’de belediyeler yerel yönetimlere örnek oluştururken, farklı yapılara sahip olmaları ve bağımsızlıklarının merkez tarafından kısıtlanması nedeniyle tam anlamda yetki vermenin uygulandığını söylemek zor olur (Usluel, 1997, 26; Gershberg, Wingler, 2003, 10; Yolcu, 2010, 255-256). Türkiye’de uygulanan hiyerarşik sistem ile tam özerklik sağlamak hiçbir kurum için kolay değildir.

Wohlstetter ve Briggs (1994, 14), okul merkezli yönetimi, okul müdürlerine, öğretmenlere, velilere ve topluluk üyelerine okullarda neler olduğu konusunda daha fazla yetki vermenin bir yolu olarak kontrolü merkezi ofislerinden bireysel okullara aktararak merkezden uzaklaştırmak olarak tanımlamıştır. Buna göre öğrencilere en yakın olanların öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre daha iyi kararlar vereceği ve bu nedenle okul performansının artacağı düşüncesi öne sürülmüştür (Wohlstetter, Briggs, 1994, 14). Benzer şekilde Cranston da (2001, 1) okul merkezli yönetimin en önemli unsurunu, karar alma sürecinin yerel okul düzeyine devredilmesi olarak ifade etmiştir. Böylelikle hem öğretmenlerin hem de velilerin yerel okul süreçlerine daha fazla katılımı ile karakterize edilen okulda, karar alma mekanizmasının niteliği ve kapsamı da değişmiştir.

OECD ülkeleri için ders kitaplarını seçme, öğretim yöntemlerini seçme ve okul geliştirme planlarını uygulama sorumluluğu gibi çeşitli eğitim kararları okul düzeyinde yer alma eğilimindedir (Winkler, Gershberg, 2000, 9). Kararların okullara bırakılması anlamında da farklı kategorilerden söz edilebilir; bunlar, eğitimin örgütlenmesi, personel yönetimi, planlama ve örgütlenme ve kaynaklar ve bütçedir. Okul merkezli yönetimlerde yukarıda bahsedilen kategorilerden en az biri için karar alma yetkisi okullara bırakılmıştır.

Ülkeler okul merkezli yönetim reformları farklı şekillerde uygulamışlardır. Okul merkezli reform uygulayan ülkeler aşağıdaki tablo 3'te Gertler, Patrinos ve Rubio-Codina'nın Fasih and Patrinos'dan aktardığı gibi sınıflandırılmıştır (Fasih, Patrinos, 2006'dan aktaran Gertler, Patrinos, Rubio-Codina, 2007, 6). Tablodaki zayıf ve güçlü kavramları bir sistemin diğerinden daha iyi veya kötü olduğunu ifade etmemektedir, bu kavramlar yalnızca okul temelli temsilcilere verilen özerklik derecesini tanımlamak için kullanılmıştır (Gertler, Patrinos, Rubio-Codina, 2007, 6).

**Tablo 3: Farklı Ülkelerdeki Okul Merkezli Yönetim Reformlarının Sınıflandırılması**

Zayıf	Orta		Biraz Güçlü	Güçlü	Çok Güçlü	
Sistem yerelde merkezileştirilmiştir ancak tek tek okullara özerklik verilmemiştir.	Okullar ve/veya okul konseyleri, esasen planlama ve öğretim için okul işleri üzerinde sınırlı özerkliğe sahiptir.	Okul konseyleri de hizmet ve danışmanlık rolünü üstlenir.	Konseyler öğretmen ve müdürleri işe alma/ işten çıkarma ve müfredat oluşturma konusunda özerkliğe sahiptir.	Konseyler önemli kaynakları kontrol eder.	Veli veya toplum tarafından okulların kontrolü sağlanır.	Ve velilerin ve diğerlerinin oluşturabileceği seçim modelidir.
Arjantin, Şili	Meksika, Çek Cumhuriyeti	Kanada, Brezilya, Tayland, Virginia (Amerika) İsrail, Kamboçya	Chicago, New York, İspanya	Yeni Zelanda El Salvador, Honduras, Guatemala, Avustralya, Hong Kong	Birleşmiş Krallık için öneri	Hollanda

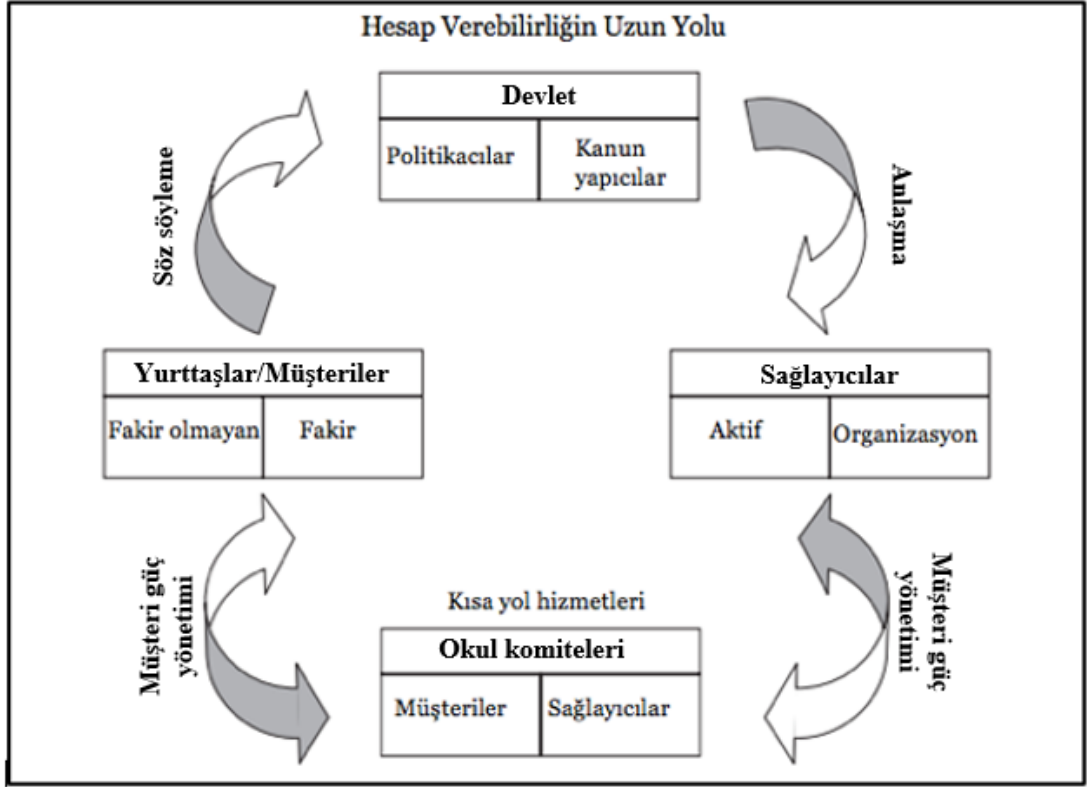
Gertler, Patrinos, Rubio-Codina. 2007. **Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms**' dan uyarlanmıştır.

Dünya Bankasının yayınladığı Dünya Gelişim Raporunda okul merkezli yönetim kavramsal çerçevede incelenmiştir. Bu rapora göre okul merkezli yönetim ile okulların özerkleşmesi ve hesap verebilirliğin artması eğitimdeki bazı sorunların da çözülmesine olacak sağlanmıştır. Ayrıca okullara bir miktar özerklik verilmesi ve

girdilerin verimli bir şekilde kullanılması için kullanıcıların bundan sorumlu tutulması gerektiği de vurgulanmıştır. Dünya Bankasının Barnett'tan (1996) aktardığı gibi okul merkezli yönetimin teşvik edilmesi ve hizmetlerin yoksullara ulaştırılmasının iyileştirilmesi için dört ilke önem kazanmıştır (World Bank, 2003, 13). Bunlar, yoksulların tercih ve katılımlarını artırmak, vatandaşlara daha güçlü bir söz hakkı vermek, bilgiyi yaygın bir şekilde sunmak, etkili servislerin yoksullara aktarımını ödüllendirmek ve bunu yapmayanları cezalandırmaktır.

Aşağıdaki şekil 2'de eğitim hizmetlerinin sağlanması için hesap verebilirliğin dört yönünü tanımlar: söz söyleme, sözleşme, yönetim ve müşteri gücüdür (World Bank, 2003, 13). Söz söyleme, vatandaşların politikacıları ve politika yapıcılarını eğitim sağlama sorumluluklarını yerine getirmedeki performanslarından ne kadar sorumlu tutabilecekleri ile ilgili iken sözleşme, halk eğitim politikalarının sorumluluk ve hedeflerinin ne kadar iyi ve açık bir şekilde iletildiği ile alakalıdır. Yönetim, kuruluşlar içinde etkili hizmet sağlayıcıları oluşturan eylemleri vurgularken müşteri gücü ise müşteriler olarak vatandaşların, okulların ve okul sistemlerinin hesap verebilirliğini ne kadar artırabileceğini ifade eder. Bu dörtlüyü eğitim sistemindeki hesap verebilirlik yapısında değerlendirmek gerekir. Sözleşme, merkezi hükümetin sorumluluğu bakanlıklara devrettiği *uzun bir hesap verebilirlik yoluna* atıfta bulunur. Bakanlıklar da çeşitli görevleri yerine getirmek için sorumluluğu okullara devreder (World Bank, 2003, 13).

Müşteriler aktif sağlayıcılar ile birlikte yönetimin bir parçası haline gelir. Böylece *kısa hesap verebilirlik yolu* müşterilerin temsilcileri (ebeveyn ya da topluluk üyeleri) onlar için belirli kararlar alma yetkisine sahip olduklarından ve okula devam eden öğrencileri doğrudan etkileyen kararlarda söz sahibi olduklarından daha da kısılır. Şekil 2'de de görüldüğü gibi okul merkezli yönetimde okul müdürleri ister tek başına isterse ebeveyn ve öğretmenlerden oluşan komite ile birlikte olsun hesap verebilir bir kuruluş olarak hareket ederler.



**Şekil 2: Okul Merkezli Yönetimde Hesap Verebilirlik Yapısı**

World Bank. 2003. What is School Based Management makalesinden uyarlanmıştır.

Dünya Bankası yayınladığı bir diğer raporda okul merkezli yönetimi detaylı bir şekilde ele almak için on maddeden oluşan açıklamalara yer vermiştir (World Bank, 2014, 2). Bu on maddeyi açıklamak okul merkezli yönetim ile hesap verebilirlik arasındaki bağlantıyı kurmamıza yardımcı olacaktır:

- Okul merkezli yönetim yerelleşmeye dayanana bir kavramdır.
- Hesap verebilirlik başarılı bir okul merkezli yönetim için önemli kavramlardan biridir.
- Bilgiye sahip olmak paydaşları güçlendirir.
- Okul merkezli yönetimin bazı yararları vardır.
- Okul merkezli yönetimin bazı dezavantajlarından da bahsetmek gerekir.
- Okul merkezli yönetim çok farklı şekillerde karşımıza çıkabilir.
- Bu yönetime yaklaşımlar kimin karar verme gücüne sahip olduğuyla ilgili olarak değişir.
- Ayrıca okul merkezli yönetim okul düzeyinde söz sahibi olanlara birçok konuda (finansman, materyal ve insan gibi) karar verme hakkı sunar.

- Okul merkezli yönetimi gerçekleştirebilmek için bazı temel ön koşulları sağlamak gerekir.
- Bu yönetim reformları zayıftan güçlüye doğru bir düzlemde incelenir ancak bu yönetimin iyi veya kötü olduğunu göstermez.

Bu on madde okul merkezli yönetimi ana hatları ile anlaşılır bir şekilde ortaya koymaktadır.

### 2.6.1. Türkiye’de Okul Merkezli Yönetimin Gelişimi

Dünyada uygulanmaya başlayan merkeziyetçilikten uzaklaşıp ademi merkeziyetçiliğe doğru yol alan politikalar Türkiye’de de bir nebze etkisini göstermiştir. Merkezi ve hiyerarşik bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye’de bu gelişmelerden etkilenecek bazı girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimler performans değerlendirme, uzman ve başöğretmenlik, müfredatın yenilenmesi gibi eylemlerdir. Avrupa Birliği süreci ile de bu eylemler artarak devam etmiştir.

Türkçe’ye okul merkezli yönetim olarak çevrilen *school-based management* aslında okul yöneticiliğinden çok okul işletmeciliğine vurgu yapmaktadır ve işletmeciliği yönetim yerine kullanmak köklü değişimleri beraberinde getirmiştir (Keskin, 2008, 6). Diğer bir deyişle okullar artık kendi kendilerini her yönden idare edebilen kurumlar olarak tanımlanırken, öğrenciler de bu kurumların müşterileri olarak görülmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımla yönetimin mali yönüne vurgu yapılarak devlet okulları ile özel okullar arasındaki fark azaltılır. Okulların bu mali yönünde söz sahibi olan yönetim, bu yolla katılan paydaşlar, okul aile birliği içinde varlığını sürdürmektedir. Okul müdürlerinin denetlemekle yükümlü olduğu okul aile birlikleri bağış toplama, çeşitli alanları kiraya verme gibi çeşitli yollarla okullara finansman oluşturmaya çalışmakta ve bu da onların okul merkezli yönetimin bir ayağında olduklarını göstermektedirler (Keskin, 2008, 6).

Türkiye eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir ancak yapılan bazı reformlar ile okul merkezli yönetimin de kısmen denenecek olması görülmüştür. Yetki ve sorumlulukların okullara devredildiği uygulamalardan ilki 1993 yılında Dünya Bankası projesi olarak uygulamaya konulan Müfredat Laboratuvar Okullarıdır (MLO) (Yolcu, 2010, 264-265). Bunun yanı sıra Kaya’nın da (2019, 28) belirttiği gibi okul merkezli yönetime yönelik uygulamalar, Milli Eğitim Geliştirme Projesi (MEGP), Norm Kadro Yönetmeliği (1999), Toplam Kalite Yönetimi (TKY),

Milli Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurumları Yönergesi, Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi, 652 ve 6287 sayılı kanunlar, Türkiye Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetimi ve Proje Okullarıdır. Tüm bu reform ve uygulamalardaki amaç kurul ve komisyonlar yolu ile ailelerin eğitimdeki rolünü artırmak, katılımcılık kültürünü eğitim yönetimine entegre etmektir.

Türk eğitim sisteminde ademi merkezîyetçilik uygulamalarının tarihine göz attığımızda yoğun merkezîyetçi yaklaşımın yaygın olduğunu görürüz. Bu Osmanlı'dan başlayarak devam etmiş bir süreçtir. Okulların yönetiminde, öğrenme öğretme süreçleri, insan kaynakları, müfredat gibi konularda Maarif Emirliklerinin oluşturulması ile yerel girişimlerde bulunduğu görülse de tüm organların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olması yerelleşmenin uygulanmasının önünde engel olmuştur (Ölmez, Tonbul, 2011). Bunların yanı sıra merkezîyetçi yapıyı biraz da olsun ademi merkezîyetçiliğe kaydırmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1999 yılında “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları” ile ilgili bir yönerge oluşturulmuştur. Bu kurulların amaçlarından birkaç tanesi şu şekildedir: eğitim kurumlarının faaliyetlerini bir bütünlük içerisinde sürdürmesi, nüfusu az ve dağınık olan yerleşim yerlerinde merkez okulların oluşturulması, okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluşların katkılarının sağlanması ve okulun çevre ile bütünleştirilerek akademik çevre ile de iş birliği yapmasının sağlanmasıdır. Bu anlamda iç paydaşlardan kurula katılanlardan bazıları zümre başkanları, rehber öğretmeni, okul öğrenci kurulu temsilcisi, okul aile birliğinden temsilciler iken dış paydaşlar il genel ve belediye meclisinden üyeler, gönüllü kuruluş temsilcileri, Yüksek Öğretim Kurumlarından temsilciler ve bunun gibi daha çok sayabileceğimiz kurum ve kuruluşlardır (Ölmez, Tonbul, 2011). Bu uygulama ile iç ve dış paydaşların karara katılarak okul merkezli yönetim için bir adım atılmaya çalışıldığı açıkça görülmektedir.

1999 yılında başlatılan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları uygulamasının kesintisiz olarak devam ettiğini söylemek zordur. Ancak 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir “Eğitim Bölgeleri Yönergesi” yayınlanmıştır. Bu yönerge ile eğitim bölgesinde faaliyetlerin temel ilkeleri, kurulun oluşturulması ve görevleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bu yönerge eğitim bölgesini “bir koordinatör müdürün yönetiminde, bu yönergede belirtilen ölçütlere göre belirlenen ve eğitim hizmetlerinin daha etkin olarak sunulabileceği uygun büyüklükteki bölge”

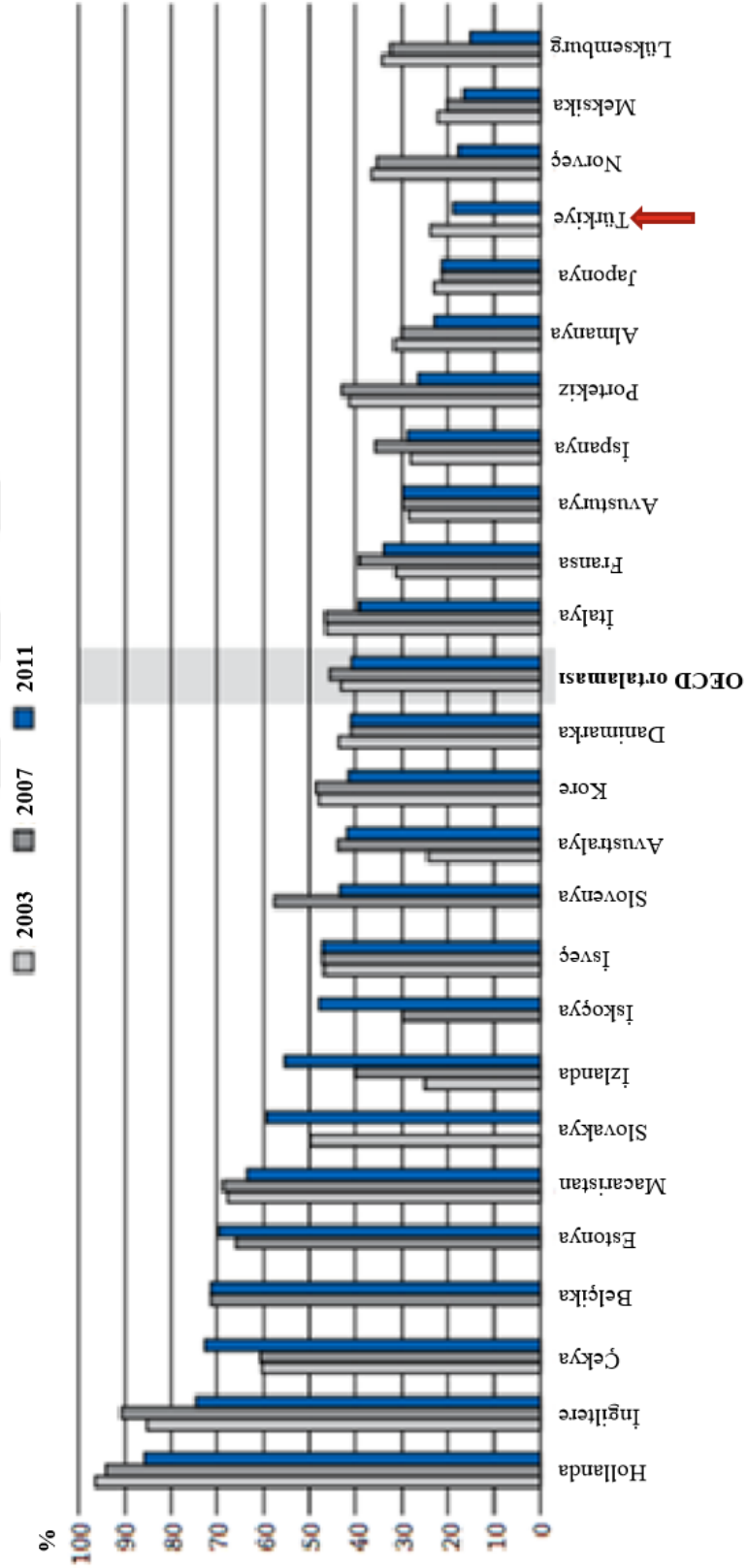


olarak tanımlamıştır (MEB, 2018b). Buna göre her il/ilçe bir eğitim bölgesidir ve büyük şehirlerde en fazla 15, diğer yerleşim merkezlerinde en fazla 5 bölge oluşturulabilir. Eğitim bölgelerindeki faaliyetlerin temel amacı kaynak kullanımı, katılım, etkileşim ve paylaşım, araştırma ve geliştirme, eğitim standartlarını yükseltme ve eğitimde kaliteyi artırma, eğitimde yöneltme gibi işlevleri etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmektir. Bu anlamda iç ve dış paydaşlar işe koşulmakta ve gerekli destek sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitim bölgesi müdürler kurulunun da görevi o bölgedeki eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintisiz ve verimli bir şekilde devam etmesini sağlamaktır (MEB, 2018b). Tüm bu gelişmeler ademi merkeziyetçilik yolunda bazı adımlar atıldığını gösterir.

Dünya Bankasına göre Türkiye iyi tasarlanmış bir reform süreci ile ademi merkeziyetçilik sistemine geçerse bu eğitim hizmetlerinin sunumunu ve zaman içerisinde de başarıyı artıracaklarını belirtmiştir. Yönetimin özerkleştirildiği bu sistem aynı zamanda iyi bir hesap verebilirlik sisteminin uygulanmasını da beraberinde getirir (Gershberg, 2005, 1). OECD'nin 2012 yılında yayınladığı raporda Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında okul merkezli yönetimde sonlarda yer alması Türkiye'nin henüz okul merkezli sisteme geçmediğinin bir göstergesidir.

Tablo 4, okul düzeyinde alınan kararların paylaşımının ülkelere ve yıllara göre dağılımını göstermektedir. Tablo, 2003, 2007 ve 2011 yıllarının karşılaştırılmasına, ülkelerin okullarda kararların hangi düzeyde yerleştiğine ve yıllar arasında nasıl bir fark olduğuna işaret etmektedir. Örneğin Hollanda en merkezi olmayan karar alma modellerinden birine sahip olmakla birlikte 2011 yılında bu düzeyin düştüğü görülmektedir. Lüksemburg ve Meksika gibi ülkelerde ise karar almanın en merkezi politikalarla yürütüldüğü, Türkiye'nin de OECD ülkelerinin ortalamasından daha düşük sıralarda yer aldığı gözlenmektedir (OECD, 2012, 508-509). Türkiye'de 2003 yılında karar alma ile ilgili bazı yerleşme girişimlerinin yapıldığı, 2007 yılında sistemin tekrardan tamamen merkezileştiği (okulların karar alma oranının sıfıra düştüğü) ve 2011 yılında ise karar almanın %19 oranında okullara bırakıldığı söylenebilir.

**Tablo 4: Okul Özerkliğinde Ülkelerin Yıllara göre Karşılaştırılması: Okul Düzeyinde Alınan Kararların Paylaşımı (2003, 2007, 2011)**



OECD, Education Statistics Database; and OECD, Education at a Glance, 2012, OECD Publishing'den uyarlanmıştır.

Aytaç (2013) Türkiye’de okul merkezli yönetim üzerine yaptığı bir araştırmadan bahsetmiştir. Ankara’da gerçekleştirdiği ve okul merkezli yönetimin Türkiye’de uygulanabilirliğini araştırdığı bu çalışmada Aytaç, okul merkezli yönetimin bazı ilkelerinin teknik ve endüstri meslek liselerinde olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bu ilkelerin ve ayrıca işletme anlayışının özel okullarda geçerli olduğunu gözlemlemiştir (Aytaç, 2013, 110). Bu çalışmadan hareketle okul merkezli yönetimin uygulanmasının özel okullarda daha olası olduğunu söylemek doğru olur.

Türk Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün yayınlamış olduğu 2023 vizyon belgesinde de okul merkezli yönetime yer verilmiştir. Okulların kendi bütçelerini oluşturmalarına imkân verilerek okulla ilgili bütün faaliyetler üzerinde söz sahibi, katılımcı, demokratik bir anlayışla okul temelli yönetim anlayışının güçlendirileceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015, 172). Okul idarecilerinin liderliği ile öğretmen ve veli gibi okulun diğer paydaşlarının da karar aldığı ve uygulama noktasında da sorumluluğu paylaştığı bir okul iklimi oluşturmak hedeflenmiştir. Okullara hem idari hem de mali anlamda özerklik tanıyan bu uygulamanın ne derece ve ne şekilde uygulanacağı ilerleyen yıllarda görülecektir.

## **1.6. Proje Okulları**

Türkiye’de proje okullarının iki genel müdürlük altında yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olan lise kademesinde eğitim veren proje okulları iken ikincisi ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan proje imam hatip liseleridir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olan proje okulları ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı proje okulları aşağıda incelenmiştir.

### **1.6.1. Proje Okullarının Tanımı**

Türk eğitim sisteminde zaman zaman gündeme gelen proje okulları 2014 yılında mevzuata girmiştir. Ancak proje okullarının tanımı 2016 yılında yayınlanan MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2016a). Bu yönetmeliğin 4/ç maddesi proje okullarını “proje okulu olarak belirlenen okul/kurumlar” olarak tanımlamıştır. Milli Eğitim

Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 28941 Sayılı Kanun 2014 yılında yayınlanarak, proje okullarının açıklayıcı tanımı yapılmıştır. 14 Mart 2014 yılında yayınlanan resmî gazetede 28941 sayılı Kanun 22. Maddesi 9. Fıkrasına göre proje okulları “Yurt içi veya yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerde işbirliği anlaşması çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar, Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan okul ve kurumlar ile Bakan onayıyla doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlar” olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2014). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi proje okulları Türkiye’nin önce gelen, köklü, üstün başarıya ve belirli bir kurum kültürüne sahip okulları olarak belirlenmiştir.

### **1.6.2. Proje Okullarının Belirlenmesi**

1 Eylül 2016 tarihinde resmî gazetede Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği yayınlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında proje okullarının uygulaması başlanmış olmasına rağmen, proje okullarına yönelik yönetmelik bundan 2 yıl sonra yayınlamıştır. 14/03/2014 tarihli ve 6528 nolu Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 22. maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, proje okulları belirleme kriterleri, bu okullara yapılacak öğretmen atamaları, yönetici görevlendirmeleri kapsar (Resmî Gazete, 2014).

Resmî Gazete’de 1 Eylül 2016’da yayınlanan MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğın beşinci maddesinde proje okulu belirleme komisyonu ile ilgili bilgiler yer alır. Beşinci maddeye göre “Proje okulu belirleme komisyonu; Müsteşar ya da Müsteşarın uygun göreceği bir müsteşar yardımcısının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürü, okul/kurumun bağlı bulunduğu ilgili genel müdür, okul/kurumun bağlı bulunduğu ilin millî eğitim müdürü ve projenin niteliğine göre davet edilecek uzmandan oluşur. Proje okulu belirleme komisyonu; proje okulu olmak üzere başvuru yapan okul/kurumlardan il millî eğitim müdürlüğünce uygun bulunanları bu Yönetmelik hükümlerine göre değerlendirir. Şartları taşıyan okul/kurumlar arasından proje okulu olması uygun bulunanları okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğe bildirir. Proje okulu

belirleme komisyonunun sekretaryası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür.”. Yönetmeliğin altıncı maddesi ise proje okulu belirleme kriterlerini ortaya koyar. Buna göre Bakanlığa bağlı bir okul/kurumun proje okulu olarak belirlenebilmesi için aşağıdaki belirtilen şartlardan (b) bendine göre seçilecekler hariç olmak üzere en az ikisini sağlama şartı aranır (Resmî Gazete, 2016a):

- a) Uygulanacak projenin niteliğine uygun kendi türünde fizikî alt yapı, donanım, insan kaynağına sahip olması, eğitsel ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkması,
- b) Dezavantajları veya başka bir nedenle beklenen gelişimi sergileyemeyen okullardan kapsamlı bir gelişim planı hayata geçirmek üzere seçilmiş olması,
- c) Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okul olması,
- ç) Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile görev alanına uygun kendine has uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması,
- d) Alana ait bir dal programında eğitim yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olması,
- e) Bakanlığın kabul ettiği uluslararası yetkili kurum ve kuruluşlarca akredite edilmiş olması,
- f) Merkezi sınavlarda kendi türünde başarı ortalamasına göre il genelinde ilk beş dereceye sahip olması,
- g) Okulun açılış tarihi, yapısı veya yetiştirdiği devlet adamları itibarıyla tarihi nitelik taşıması gerekir.”

Şartları taşıyan ve proje okulu olmak isteyen okulların başvuruları elektronik başvuru formu ile alınır. Başvurular içerisinde il millî eğitim müdürlüğü ve proje belirleme komisyonunca uygun bulunanlar, okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün teklifi ve Bakanın onayı ile proje okulu olarak belirlenir.

Yönetmeliğin altıncı maddesi ikinci fıkrasına göre proje okulu başvuruları yarıyıl tatilinde yapılır. Başvuruların tamamlanması takip eden iki ay içerisinde sonuçlandırılır.

### **1.6.3. Proje Okullarına Öğrencilerin Seçilmesi ve Kaydı**

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin yedinci maddesi ile bu okullara öğrenci alma kriterleri ve sınıf mevcutları belirlenmiştir. Bu maddeye göre “Gerekli görülmesi hâlinde bünyesinde ortaokul bulunan proje okullarına öğrenci alımı, okul yönetimince yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre belirlenebilir. Proje okullarında sınıf mevcutları en fazla otuz kişidir. Güvenlik tedbirleri uygulanan bölgelerden başka bir ildeki proje okuluna puan üstünlüğüne göre her şubeye en fazla iki misafir öğrenci kabul edilebilir”.

#### 1.6.4. Proje Okullarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme

2016 yılında yayınlanan proje okulları yönetmeliğinden iki yıl önce proje okullarına öğretmen atama ve yönetici görevlendirmelerinin Bakanlık onayı ile yapılacağı kararlaştırılmıştır. 2014 yılı mart ayında resmî gazetede yayınlanan 6528 sayılı Kanun 22. Maddesi 9. Fıkrasında şöyle belirtilmiştir: “.... Bakan onayıyla doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlarda öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Bakan tarafından yapılır”. Öğretmenlerin proje okullarına atanma şekli değişmiş, öğretmenlerin bu okullara hizmet puanı ile atama yeri seçme imkânı kalmamıştır. Bakanlığın proje okulları için özelde öğretmen seçmesi mümkün görülmediği için bu yetki öncelikle okul müdürlerine bırakılmıştır. 2016 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 8. maddesinde proje okullarına öğretmen olarak atanacaklarda aranan genel şartlar belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2016a). Bunlar:

- a) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
- b) Adaylık süresi dâhil en az dört yıl öğretmenlik yapmış olmak.
- c) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumuna atanacaklar bakımından, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmak.
- ç) Başvurunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu aylıktan kesme ya da daha üst ceza almamış olmak veya soruşturma sonucu görev yeri değiştirilmemiş olmak.
- d) Proje yürütücüsü genel müdürlük veya eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlükçe aksi ayrıca kararlaştırılmadıkça atanacağı eğitim kurumunun bulunduğu ilde görev yapıyor olmasıdır.”

Aynı şekilde bu yönetmelikte yönetici olarak görevlendirilecek adaylarda aranacak genel şartlar da yönetmeliğin 9. maddesinde belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2016a):

- a) Bakanlık kadrolarında görev yapıyor olmak.
- b) Görevlendirileceği eğitim kurumunun türü itibarıyla öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak.
- c) Başvurunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu aylıktan kesme ya da daha üst ceza almamış olmak veya yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.
- ç) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmasıdır”.

Yönetmeliğin 10. maddesinde yönetici olarak görevlendirilecek ve öğretmen olarak atanacaklarda aranan özel şartlar belirtilmiştir. Proje okullara müdür olarak görevlendirilebilmek için aşağıda belirtilen şartlardan en az birini taşıyor olmak yeterli görülmüştür. Şartlar şu şekildedir: 1. Müdür olarak görev yapmış olmak. 2.

Müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak. 3. Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak. 4. Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmaktır. Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin de şu şartlardan en az birini taşımaları gerekmektedir: 1. Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak. 2. Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak. Ayrıca yine aynı maddede yönetici görevlendirmelerinde yukarıdaki şartları taşıyanların arasından yüksek lisans veya doktora yapmış olanlara öncelik verildiği belirtilmiştir. Yöneticilik ile ilgili bir diğer madde ise “Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.” şeklindedir. Ayrıca, lise türlerine göre müdürlerin branşlarının da değişiklik göstereceği açıklanmıştır. Bu da 10. maddenin 6. fıkrasında şöyle açıklanmıştır: “Fen liselerinin müdürleri Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji alan öğretmenleri arasından; güzel sanatlar liselerinin müdürleri Türk Dili ve Edebiyatı, Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik alan öğretmenleri arasından; sosyal bilimler liselerinin müdürleri Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmenleri arasından; spor liselerinin müdürleri Beden Eğitimi öğretmenleri arasından; mesleki ve teknik eğitim kurumlarının müdürleri okulda uygulanan meslek alanları itibarıyla atanabilecek atölye ve laboratuvar öğretmenleri arasından görevlendirilir.” Yönetmeliğin 11. maddesine yönetici ve öğretmenlerin proje okullarındaki görev süreleri belirlenmiştir. Yöneticiler proje okullarına dört yıl görevlendirilir ve öğretmenler de dört yıllığına atanırlar. Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici veya öğretmen olarak görev yapılmaz. Görev süresi biten öğretmenlerin iş ve işlemleri okul müdürlüğünce, yöneticilerin işlemleri ise il millî eğitim müdürlüğünce başlatılır.

Yönetmeliğin 13, 14 ve 15. maddelerinde öğretmen atama, yönetici görevlendirme ve yöneticilik ve öğretmenlik görevinden ayrılma ile ilgili hükümler belirlenmiştir. Buna göre “bu yönetmelikte aranan şartları taşıyan öğretmenler arasından eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün inhası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün teklifi ve Bakanın onayı ile dört yıllığına atama yapılır. Eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlükçe belirlenen kriterlere

göre görevinde başarı gösteren öğretmenlerin görev süresi ilk atamadaki usulle dört yıl daha uzatılabilir.”. Bunun dışında bu yönetmelikte belirtilen şartlar aranmaksızın proje okullarına öğretim elemanlarından da görevlendirme yapılabilir. Öğretmen atamasında olduğu gibi yönetici görevlendirmesinde de aynı adımlar izlenir ve görevinde başarı gösterenlerin görev süresi ilk görevlendirmedeki usulle dört yıl daha uzatılabilir. Ayrıca “Proje okullarına en az doktora düzeyine sahip olmak kaydıyla 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 38 inci maddesine göre öğretim üyeleri yönetici olarak görevlendirilebilir. Görevlendirilecek öğretim üyelerinde bu Yönetmelikte belirtilen şartlar aranmaz.”, “Yönetici ve öğretmenler istemeleri hâlinde ya da görev sürelerini tamamladıklarında diğer okullara ilgili mevzuat hükümlerine göre öğretmen olarak atanabilirler.”.

Yönetmeliğin beşinci bölümünde 16. maddede proje okulu olmaktan çıkarma ile ilgili hususlar belirtilmiştir. Buna göre “Proje okullarının, her dört yılda bir, proje okulu olma niteliklerini taşıyıp taşımadıkları proje okulu belirleme komisyonu tarafından değerlendirilir. Eğitim kurumunun proje okulu olmasını sağlayan durumların ortadan kalkması halinde en geç bir yıl içinde, eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün uygun görüşü ve Bakan onayı ile proje okulu kapsamından çıkarılır.” Proje okullarında ayrıca yapılan çalışmaları, projeleri, programları yürütmek için proje danışma kurulu oluşturulmuştur. Bu danışma kurulu okul müdürü başkanlığında, okul mezunları derneği tarafından seçilen, yoksa mezunlar arasından belirlenen iki üye, iki öğretim elemanı, varsa okula adını veren kişi veya kuruluşların temsilcisi, okul aile birliği başkanı, okul öğrenci temsilcisi, okul müdürü tarafından belirlenen bir müdür yardımcısı ve öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki üyeden oluşur. Proje okullarındaki ihtiyaca göre Bakanlıkça görevlendirme/ atama yapılmıncaya kadar valiliklerce geçici görevlendirme yapılabilir.

#### **1.6.5. Türkiye’deki Proje Okulları**

Proje okullarının genel özellikleri incelendiğinde bazı ortak noktalardan bahsetmek mümkündür. Bu okullar yurt içi ve yurt dışında çeşitli projeler ve etkinliklere katılmaktadırlar. Gelişmiş, yeni fiziki görünüme sahip proje okulları, dil ve teknoloji laboratuvarı, spor salonları, kütüphaneleri, fizik, kimya, biyoloji laboratuvarları, sinema salonları, müzik odaları, resim atölyeleri ve modern derslikleri ile eğitim öğretime ideal bir ortamdır (Kaya, 2019, 32). Buna göre okul müdürleri çalışmak istedikleri öğretmen ve yönetici kadrosunu kendi belirledikleri



kriterlere göre seçer ve Bakanlık onayı ile göreve başlatabilir. Yönetici ve öğretmen kadrosunu belirleme hakkının müdürlere verilmiş olması Türkiye’de ilk defa denenmiş yeni bir okul yönetimi modeli uygulamasıdır. Bu yeni modelin uygulamaya konması, Bakanlıkta bulunan yetkinin okul müdürlerine devri mahiyetindedir. Müdürler, kendi okul iklimlerine uyum sağlayabilecek nitelikli yönetici ve öğretmenleri belirleyerek, okul yönetimi konusunda karara katılma hakkına sahip olmuştur. Proje okul müdürlerine verilen bu özerklik, bütün eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezden yürütüldüğü Türkiye için okul merkezli yönetime geçiş için bir adım olarak yorumlanabilir (Kaya, 2019, 32). Türkiye’de 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının toplam sayısı 569’dur (MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü). Ayrıca MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullardan 2018-2019 eğitim öğretim yılında 2 Nisan 2019 tarihli ve 6715285 sayılı bakanlık makamı onayı ile özel program ve proje uygulayan 188 tane Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi de bu kapsama alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 9 Ağustos 2019 tarihinde Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama esaslarına yönelik bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergeye göre Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Öğretim Programları” başlıklı 10 uncu maddesine atıfta bulunulmuştur. Buna göre “Şartları uygun olan ortaöğretim kurumlarının Uluslararası Bakalorya Programı (IB) uygulamasına da yer verilebilir. IB programının uygulanması durumunda yaratıcılık-etkinlik-hizmet (CAS) çalışmalarına ağırlık verilir. Bu programa katılan öğrenciler için matematik ve fen bilimleri dersleri yabancı dille okutulur”. Bu yönerge ile bazı okullarda 2007 yılından beri yürütülen IB programlarına yasal dayanak oluşturmak ve esaslarını belirlemektir. Proje okulları da IB program uygulayan veya uygulamaya en müsait olan okullardır.

2014 yılından itibaren, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne (DÖGM) bağlı Anadolu İmam Hatip Liselerinde “program çeşitliliği” uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla Hazırlık Sınıfı ve Dil Projesi uygulayan (Arapça, Almanca, İngilizce, İspanyolca, Rusça gibi diller), Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulayan, Hafız Öğrencilerin eğitim gördüğü, Klasik/ Çağdaş Sanatlar, Musiki ve Spor programı uygulayan, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri açılmış ve proje okulu statüsünde eğitim öğretime başlamıştır. Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin

program çeşitliliğinden ayrıca Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanan 2023 Vizyon Belgesinde de bahsedilmiştir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, [12. 11. 2019]).

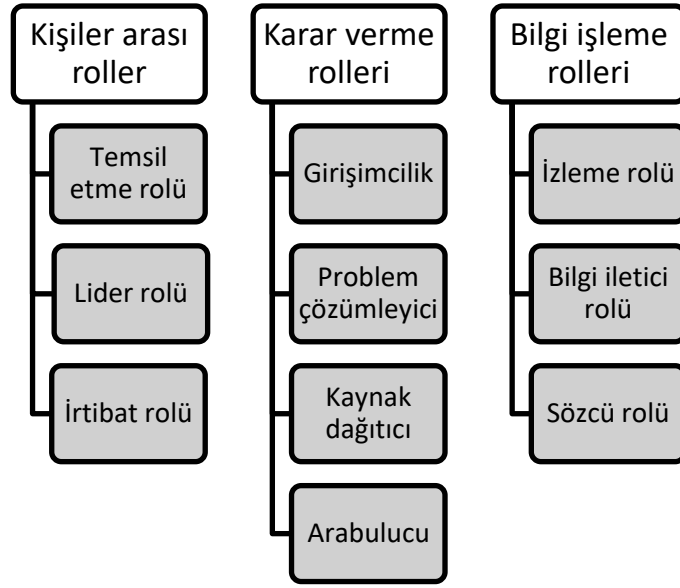
Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan proje liselerinde özgün projelerin üretilmesinin yanı sıra yılda iki kez gerçekleştirilen ortak sınavlar da yapılmaktadır. Türkiye'nin farklı illerinde yer alan liseler ortak sınavla kendi seviyelerini görme imkanına sahip olurlar. Ayrıca bu okullar arasında münazara etkinlikleri de yapılarak yine hem öğrencilerin kendilerini her yönden geliştirmelerine hem de okulların seviyelerinin karşılaştırılmasına olanak sağlar. Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılı sınavla öğrenci alan proje okulu Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı 285'tir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, [12. 11. 2019]).

### **1.7. Yönetici Rol ve Yeterlikleri**

Teknolojik, ekonomik ve kültürel değişimlerinden en çok etkilenen eğitim sistemi de sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Okulların ve öğrencilerin temel ihtiyaç ve beklentileri de bu minvalde değişime uğrayarak okul müdürlerinin yönetim anlayışlarında da zorunlu değişime yol açmıştır.

Okul müdürü rollerine geçmeden önce rol kavramını tanımlamak gerekir. Rol, toplumun insanlardan gerçekleştirmesini beklediği davranışlar olarak tanımlanır ve her toplum belirli rolleri gerçekleştiren bireylerden oluşur (Özkalp, 2004, 46). Aynı şekilde okul müdüründen de beklenen davranışlar, onun rollerini açıklar. Mintzberg (1989, 16), yönetici rollerini üç başlık altında toplayarak özetlemiştir: kişilerarası roller, karar verme rolü ve bilgi işleme rolü. Aşağıdaki şekil 3, bu rollerin alt başlıklarını göstermektedir.

Aşağıda bahsedilen rolleri birbirinden ayırmak kolay değildir, aksine onlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Mintzberg'in bahsettiği bu on rol önceleri genel yöneticilerin rolleri olarak görülmüşse de bunun eğitime yani okul müdürlerine uyarlaması da yapılmıştır. Örneğin Gökçe (2012), okul müdürlerinin davranışlarını bu on rol çerçevesinde incelemiştir. Bu roller farklı uygulamaların denenmesi ve eğitim politikalarının değişime uğraması ile birlikte değişikliğe uğramıştır.



**Şekil 3: Yöneticilerin Üstlendikleri Roller**

Mintzberg, Henry. 1989. **Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations**. New York: London: Free Press'den uyarlanmıştır.

Okul yöneticiliğinin henüz uzmanlaşmış bir alan olmadığını ifade eden Bursalıoğlu (2015, 203), yöneticilerin görevlerinin değişmesi ile rollerinin de değiştiğini vurgulamıştır. Ona göre yazı işlerini yürüten sekreter rolü olan okul müdürleri, artık örgüt mühendisi, sosyal mühendis, verim uzmanı ve işletmeci gibi rolleri de gerçekleştirmektedirler. Okul merkezli yönetim de okul müdürlerinin rollerinde değişikliğe gidilmesini mecburi kılan uygulamalardan biri olmuştur. Okul merkezli yönetime geçiş diğer ülkeler için oldukça eski bir uygulamadır. Wohlstetter ve Briggs (1994, 14) okul merkezli yönetimde en başarılı müdürlerin özellikle dört unsuru öğretmenlerine ve toplumun diğer üyelerine taşımakta etkili olduğunu belirtmişlerdir: güç, bilgi ve beceri kazandırma, bilgi ve ödüllendirme. Onlara göre okul müdürleri güçlendirici, eğitici, bilgilendirici ve ödüllendirici rollerini üstlenmişlerdir. Bunların yanı sıra okul müdürleri motive eden, değişimi kolaylaştıran, dış dünya ile irtibat sağlayan ve katılımı destekleyen kişilerdir.

Balyer (2012) de çağdaş okul müdürlerinden gerçekleştirmeleri beklenen rolleri ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bunlar, öğretim lideri, toplum lideri, vizyoner lider, örgütsel mimar, öğretmen/ rehber/ mentor, destekleyici/ güdüleyici/ koç, sembol/kültürel lider, güvenlik uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, kolaylaştırıcı/ değişim öznese ve yöneticisi, denetmen, hukuk uzmanı, zaman yöneticisi, program geliştirme uzmanı, disiplin figürü, ekonomisttir (Balyer, 2012, 78-84). Çağın gerekleri doğrultusunda okul müdüründen beklenen bir diğer önemli rol ise yönetim uzmanı

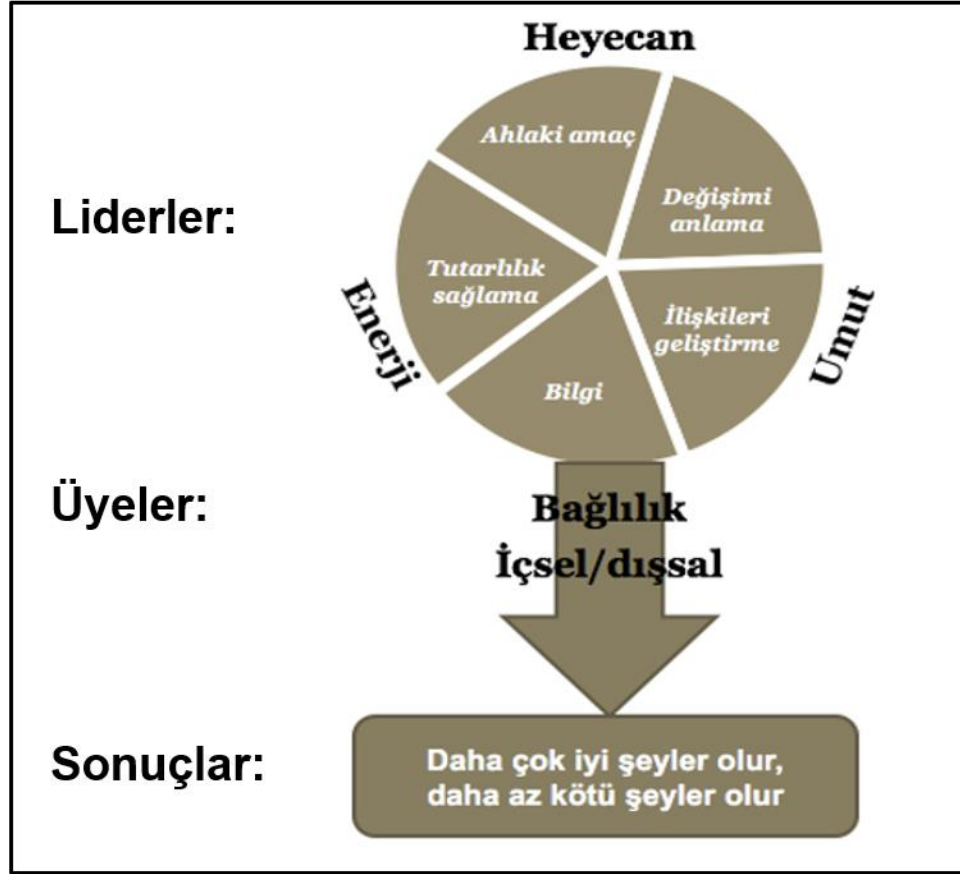
olmalarınıdır. Yöneticiyi çok yönlü olmaya teşvik eden, görev ve sorumlulukların paylaşılmasını zorunlu kılan, yönetimle çalışanlar arasında etkili bir iletişimi gerektiren yönetim anlayışı, şeffaflık ve hesap verebilirlik noktalarını öne çıkarır (Gündüz, Balyer, 2013, 47). Kısacası okul müdürü bu becerilere sahip olup onları uygulama kapasitesine sahip olmalıdır. Bu özelliklere sahip olmak onlara hesap verebilirlik anlamında rahatlık sağlayacaktır.

Eğitim yönetiminde kendini geliştirmiş çokça beceriye sahip olması beklenen okul müdürleri bu görevlerini bir meslek çatısı altında gerçekleştirememektedirler. Bunun sebebi okul müdürlüğünün, Türkiye’de öğretmenliğin devamı olarak kabul edilen ve uzmanlaşmamış bir alan olmasıdır. Üniversitelerde de lisans boyutunda bölümü olmayan okul müdürlüğünü her öğretmen icra edebilmektedir. Bu da okul müdürlüğünün statüsünü etkilemektedir. Bu anlamda ‘*Eğitimde aslanan öğretmenliktir.*’ anlayışının etkisi büyüktür. Bu söz ile yöneticiliğin öğretmenlikten ayırt edilen bir özelliği bulunmamaktadır (Turan, Şişman, 2000, 83; Balcı, Çınkır, 2002). Okul yöneticiliği halen yüksek lisans seviyesinde devam etmektedir. Ayrıca yüksek lisans diploması, okul yöneticilerine mülakatlarda fayda sağlamak dışında başka bir işleve sahip değildir. Diğer bir deyişle, okul yöneticisi olabilmek için yüksek lisans şartı aranmamaktadır (Turan, Şişman, 2000). Yöneticilik yaparken verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşu, okul müdürlüğünün bir uzmanlık alanı olmaması bu alanda iyi yetişmiş yöneticilerden beklentilerin de az olmasına sebebiyet verebilir. Balcı ve Çınkır’ın (2002, 233) belirttiği gibi eğitim yöneticisi sürekli bir eğitim anlayışı ile mesleğe başladıktan sonra da gelişimini sürdürebilmelidir. Bu anlamda yöneticilerin ihtiyaca dayalı eğitimlerle geliştirilmesi gerekmektedir.

Fullan (2002a) okul müdürlerini değişimin en iyi uygulayıcıları olarak görür ve ona göre öğrenci başarısında sürekli gelişmeye yol açan reformları ancak karmaşık ve hızla değişen bir ortamı idare edecek donanıma sahip olan müdürler uygulayabilir. Kültürel değişimin uygulayıcıları müdürler coşkulu, enerjik ve umut doludur. Fullan (2002a) ayrıca bilgi toplumunda şu beş bileşenin de okul müdürlerini tanımladığını açıklar: ahlaki amacı kavrama, değişim sürecini en iyi şekilde anlama, ilişkileri geliştirme, bilgi yaratma ve paylaşma ve tutarlılık sağlama yeteneğine sahip olmak. Fullan’ın (2002b) kendi kitabından aktardığı gibi bu bileşenleri aşağıdaki gibi göstermek mümkündür. Buna göre okul müdürünün sahip olduğu bu liderlik

vasıfları, paydaşlarının örgüte içsel ve dışsal bağlılığını artırarak olumlu sonuçların oluşmasını sağlamaktadır.

Şekil 4'te daire içerisinde gösterilen beş bileşenden biri olan ahlaki amacı Fullan (2002b), okul müdürlerinin ahlaki sorumluluklarına değinerek müdürlerin kendi okullarındaki öğrencilerin başarısından sorumlu oldukları kadar çevre okullardaki öğrencilerin başarılarıyla da ilgilenmeleri gerekliliği ile açıklar. İkinci bileşen olan değişim sürecini anlama, bir müdürün, değişimi yönetirken en fikirlere sahip olmanın yeterli olmadığını, bu fikirleri ancak uygulanabilir kılmanın etkili olduğunun farkında olarak hareket etmesi ile gerçekleştiğine vurgu yapar. Değişimin başarılı olabilmesi için olmazsa olmaz üçüncü bileşen ise ilişkileri geliştirmektir. Burada Fullan (2002b) müdürün duygusal zekasını kullanarak özellikle kendi gibi düşünmeyenlerle güçlü bir ilişki kurmayı başarabilmesine ve bu ilişkinin daha sonra örgüte de yansıtılmasına değinmiştir. Etkili liderliğin bir diğer bileşeni ise bilgi üretme ve bunu paylaşmadır. Bilgi paylaşılmazsa hiçbir değeri kalmaz ve diğer insanlara bir faydası dokunmaz. Son bileşen ise tutarlılık sağlamadır. Okul müdürlerinin yapması gereken öğrencinin öğrenmesine odaklanmak ve okulun vizyonunu geliştirebilecek dış fikirlere açık olmaktır (Fullan, 2001' den aktaran Fullan, 2002b, 3-4). Okul müdürünün bireysel karakteri ile birleşen tüm bu bileşenlerin bir araya gelmesi ile birlikte diğer üyelerin (paydaşların) örgüte bağlılıkları artırılır. Bu da güzel sonuçların doğmasına olanak sağlarken olumsuz sonuçların oluşmasını önler.



**Şekil 4: Lider ve Üyeden Beklenen Özellikler**

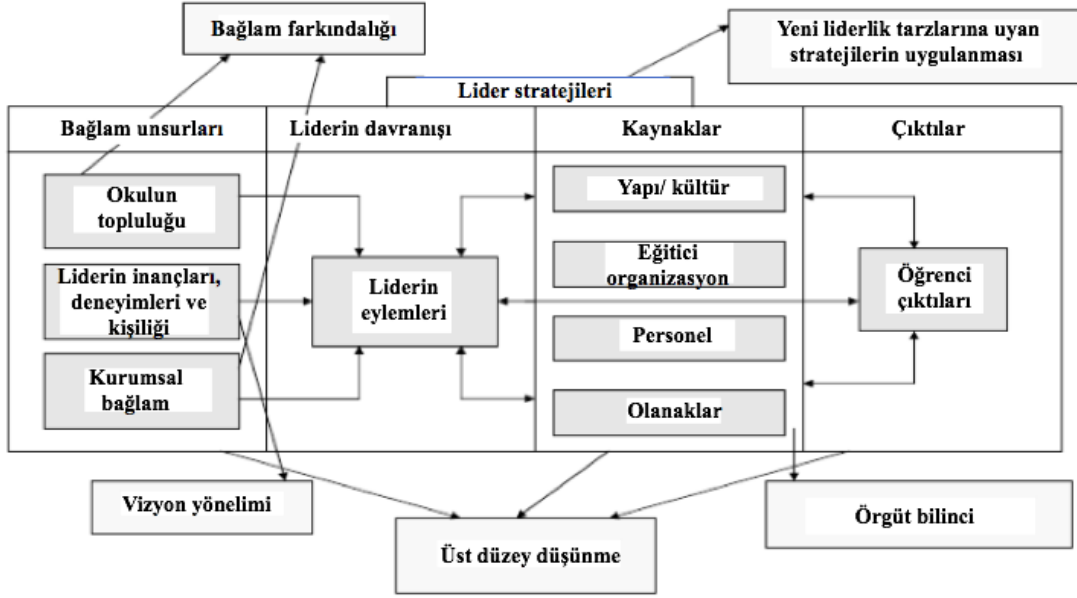
Fullan, Micheal. 2001. Leading in a Culture of Change. Aktaran. Fullan, Michael. 2002b. Principals as Leaders in a Culture of Change. **Educational Leadership**. Special Issue makalesinden uyarlandı.

Yeterlik ise Krüger (2009, 118) tarafından bilgi, beceri ve kişisel özelliklerin bir bütünü olarak tanımlanmıştır. Yeterlik, kişinin bilgi, beceri, tutum ve profesyonel kimliği ile kişilik özelliklerinin bir araya getirme kapasitesi ve bunu belirli profesyonel durumlara entegre ederek uygulamasıdır. Bu anlamda okul müdürleri için beş farklı yeterlik alanı tespit edilmiştir. Bunlar:

1. vizyon yönelimi,
2. bağlam farkındalığı,
3. yeni liderlik tarzlarına uyan stratejilerin uygulanması,
4. örgüt bilinci,
5. üst düzey düşünmedir (Krüger, 2009, 121).

Şekil 5, bu beş bileşenin alt bileşenlerini ve birbirileri ile ilişkilerini açık bir şekilde göstermektedir (Krüger, 2009, 121). Aynı şekilde, lider stratejilerinin alt

başlıkları verilerek bunların yukarıda bahsedilen beş unsurla ilişkileri açıklanmaktadır. Örneğin, bağlam unsurlarından liderin inançları, deneyimleri ve kişiliği, vizyon yönelimi ile ilişkili iken aynı kategoride yer alan okulun topluluğu, bağlam farkındalığı ile ilgilidir.



**Şekil 5: Etkili Liderlik Genel Çerçevesindeki Temel Yeterlikleri**

Working Group Basic Competences for School Leaders. 2006. Aktaran Krüger, Meta. 2009. The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. **School Leadership and Management**. c. 29 s. 2: 109-127' den uyarlanmıştır.

Okul müdürlerinin yeterlikleri ile oluşturulan bu tablo farklı şekillerde de ele alınabilir. Örneğin, farklı kaynaklarda okul müdürlerinin yeterlikleri beş farklı kategoride incelenmiştir. Bunlar genel anlamı ile yönetimsel, eğitici, örgütsel, profesyonel ve denetleyicidir (Yoon, Song, Woodley, 2010; Özdemir, Sezgin, Kılıç, 2015). Katz (1974) da makalesinde yönetici yeterliklerini üçe ayırarak incelemiştir. Bunlar teknik, insancıl ve kavramsal yeterliklerdir. Ona göre teknik beceri yöneticinin sahip olduğu profesyonel bilgi birikimini ifade ederken insancıl beceri, insanlarla çalışmanın bir gerekliliğidir (Katz, 1974). Kısacası insanlarla ilişkilere atıfta bulunulan bu alan okul müdürlerinin de en iyi olması gereken alanlardan biridir. Kavramsal beceriler ise yöneticinin örgütünü bir bütün olarak görebilmesi, doğru karar verebilmesi ve değişimin öncüsü olması gibi daha karmaşık becerileri içerir (Katz, 1974). Okul müdürlerinden beklenen rollerden biri de örgüt kültürünü oluşturması ve bunun devamını sağlamasıdır (Katz, 1974). Okul müdürlerinin sahip

olması gereken yeterlikler farklı başlıklar altında toplansa da genel anlamı ile benzer hususlara değinmektedirler.

## 2.9. İlgili Araştırmalar

### 2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

**Tablo 5: Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın Adı	Yazarı	Yılı	Veri Toplama Aracı
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli	Z. E. Kantos, A. Balcı	2011	Anket
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri	N. Güçlü, A. Ç. Kılınç	2011	Anket
Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması	C. Erdağ	2013	Anket
Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme	M. Bülbül, A. O. Demirpolat	2014	Anket
Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği	Y. Günal	2014	Anket
Okul Müdürlerinin Yönetimsel Yetkinlikleri ile Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri	A. Fırat	2015	Anket
İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik	F. Özen	2016	Anket
Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	B. Himmetoğlu, vd.	2017	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları	C.Erdağ, E. Karadağ	2017	Anket
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Davranışları (Kocaeli İl Örneği)	E. Atar	2018	Araştırma Ölçeği
Hesap Verebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	M. Işık, İ. Bahat	2019	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik	H. Çalmaşur	2019	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Anket
Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki	T. Yağ	2019	Anket



**Tablo 5- devam**

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Etkinliklerinin Hesap Verebilirlik Çerçevesinde İncelenmesi	O. Uzun	2019	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları
--	---------	------	---------------------------------------

Yurt içinde hesap verebilirlikle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmaların genellikle okul müdürleri ile gerçekleştirildiği görölmektedir. Araştırmalar yapılırken veri toplama aracı olarak en çok anket ikinci sırada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığını tespit edilmiştir. Bu araştırmaların okullardaki hesap verebilirlik sistemleri için yeni öneriler getirdikleri ve okul müdürlerinin hesap verebilirlik konusunda algılarını ortaya koydukları söylenebilir.

**Tablo 6: Proje Okulları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın Adı	Yazarı	Yılı	Veri Toplama Aracı
Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İş Rotasyonu Uygulamasının Analizi	S. Aslan	2018	Görüşme Formu
Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi	A. Kaya	2019	Görüşme Formu
Proje Kapsamında AİHL'leri Etkili Okul Özelliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	A. Koç	2019	Anket
Milli Eğitim Bakanlığı Proje Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İle İlgili Görüşleri	E. Tabancalı, E. Becerikli	2019	Görüşme Formu

Proje okulları ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve genel olarak verilerin görüşme formu ile toplandığı belirlenmiştir. Araştırmaların proje okullarının işleyişini bazı araştırmalarda örnek olay ile bazılarında ise karşılaştırmalı olarak incelendiği söylenebilir.

**Tablo 7: Yönetici Rol ve Yeterlikleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın Adı	Yazarı	Yılı	Veri Toplama Aracı
Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme	İ. Işık	2001	Anket
Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilikleri ve Yetiştirilmesi	R. Öztüccar	2005	Anket
İstanbul İli Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi	M. Çetin, S. Adıgüzel	2006	Anket
Okul Merkezli Yönetim Sürecinde Görev Alan Okul Müdürlerinin Rollerini	M. S. Summak, N. Karadağ	2009	Doküman İnceleme
Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli)	E. Ağaoğlu vd.	2012	Anket
Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açılıarı	S. Turan, N. Yıldırım, E. Aydoğdu	2012	Görüşme Formu
Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticisinin Yeterlikleri	M. Korumaz, İ. Kocabaş	2014	Anket
School Administrators' Leadership Competencies According to the Views of School Administrators and Teachers.	S. Özdemir, F. Sezgin, D. Ö. Kılıç	2015	Anket
School Principals' Administrative Competency: Teachers' Views	A. Balyer	2016	Görüşme Formu
Okul Yöneticisinin Yeterlikleri Ölçeği Geliştirme Çalışması	N. Sevinç, H. Arslan	2019	Anket
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti	Z. Bursahioğlu	2019	Anket

Türkiye’de yönetici rol ve yeterlikleri üzerine yapılan araştırmaların genel olarak öğretmen ve yönetici görüşlerine dayandırıldığı ve bu amaçla anket ve görüşme formu kullanıldığı söylenebilir. Son yıllarda araştırmaların yönetici yeterliklerine odaklandığı görülmektedir.

## 2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

**Tablo 8: Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın Adı	Yazarı	Yılı	Veri Toplama Aracı
A Case Study of Democratic Accountability and School Improvement	C. Mullen, T. Graves	2000	Anket ve Görüşme
Making a Connection between Student Achievement, Teacher Accountability, and Quality Classroom Instruction	K. Ballard, A. Bates	2008	Anket
School Accountability in Western Australian Public School Sector: Perceptions of Leaders in the Field	M. Duggan	2009	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
The Influence of Performance Accountability Culture on the Work of High School Principals	M. Ian Cohen	2011	Görüşme ve Doküman İncelemesi
Beneath the Surface of Accountability: Answerability, Responsibility and Capacity-Building in Recent Education Reforms in Norway	T. Hatch	2013	Görüşme ve Doküman İncelemesi
The Development of Educational Accountability in China and Denmark	P. Rasmussen, Y. Zou	2014	Doküman İncelemesi
The Development of School Autonomy and Accountability in Hong Kong: Multiple Changes in Governance, Work, Curriculum, and Learning	J. Ko vd.	2016	Doküman İncelemesi
Value Added, Educational Accountability Approaches and Their Effects on Schools' Rankings: Evidence from Chile	C. Thieme vd.	2016	Doküman İncelemesi
Value-Added Modeling and Educational Accountability: Are We Answering the Real Questions?	K. C. Everson	2017	Doküman İncelemesi
Educational Accountability Relationships and Students' Learning Outcomes in Tanzania's Public Schools	A. A. Komba	2017	Doküman İncelemesi
Responsibility, Authority, and Accountability in School-Based and Non-School-Based Management: Principals' Coping Strategies	Y. Grinshtain D. Gibton	2018	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Accountability in Education in Kenya: Challenges and Strategies	D. K. Gakunga, R.Nguyo	2018	Doküman İncelemesi

Yurt dışında yapılan hesap verebilirlik araştırmaları incelendiğinde hesap verebilirliğin farklı açılardan incelendiği ve farklı kavramlarla ilişkisinin tartışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak doküman incelemesinin yapıldığı ve sonuçlara bu yolla ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Hesap verebilirliğin sorumluluk ile

ilişkisi ve demokratik hesap verebilirlik gibi kavramların üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

### 2.9.2.1. Proje Okulları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında proje okulları ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmadığından bu bölüm boş bırakılmıştır. Proje okulları Türkiye’de uygulanış şekli ile kendine özgüdür.

**Tablo 9: Yönetici Rol ve Yeterlikleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın Adı	Yazarı	Yılı	Veri Toplama Aracı
Principals as Facilitators for School Site-Based Management Team	M. H. Smaby, T. C. Harrison, M. Nelson	1994	Görüşme
Principal Leadership: A Primary Factor in School-Based Management and School Improvement	J. G. Delaney	1997	Gözlem Görüşme
Principals’ Roles under School Based Management that Influence School Improvement	K. E. Hoque vd.	2011	Anket
The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success?	NFN Mustamin, M. Yasin	2012	Doküman İncelemesi
Roles and Responsibilities of School Principals: A Five Country Comparison	T. C. Chan vd.	2014	Anket

Yurt dışında yönetici rol ve yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların okul merkezli yönetimlerde görev alan okul yöneticileri de kapsadığı görülmektedir. Yöneticilerin rol ve yeterliklerinin okul gelişimi ve okul merkezli yönetim ile ilişkisi incelenmiş ve farklı ülkelerdeki durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalarla okul merkezli yönetimin başarısının yönetici rol ve yeterlikleri ile doğrudan bağlantılı olduğu ve liderliğin ön plana çıktığı söylenebilir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırma etiği ve araştırmacının rolü bulunmaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılarak hesap verebilirlik olgusunun okul yöneticileri tarafından nasıl yorumlandığı, nasıl deneyimlendiği ve nasıl uygulamaya konduğu araştırılmıştır.

Olgu bilim (fenomenoloji), nitel araştırma desenlerinden biridir. Olgu bilimde olayları ve olguları, araştırmacının ve katılımcının nasıl deneyimlediğine vurgu yapılır. Araştırmacı, öznel denetim, temel gerçeklikler, kişinin motivasyonu, dünyada olup biten olaylar hakkında bir iç görüş kazanır ve bireylerin hareketlerinin, deneyimlerinin, davranışlarının incelenmesi ile genel olarak bilinen ancak farkına varılmayan olgulara dikkat çeker (Lunenburg, Irby, 2008, 89-90). Yaşanan deneyimlerin açıklayıcı ve yorumlayıcı analizlerinin yapılmasını vurgulayan olgu bilim, olayların benzersizliğini yakalamaya önem verir (Yin, 2016, 20). Fenomenologlar, insanların genellikle benzer deneyimleri yorumlarken bazı ortaklıklar olduğunu varsayarlar; bu ortaklıkları belirlemeye, anlamaya ve tarif etmeye çalışırlar ve bu algı ortaklığını da deneyimin “özü” olarak adlandırır (Fraenkel, Wallen, 2006, 428-429). Deneyimin özünü araştırmak, olgu bilim araştırmalarının en önemli özelliklerinden biridir. Bu anlamda araştırılan olgunun ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi, sonuçların da bu şekilde yorumlanması oldukça önemlidir.

Olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseni ile hesap verebilirlik olgusu detaylı bir şekilde ele alınarak çalışma grubunun algı ortaklıkları ortaya konmuştur. Proje okulunda görev yapan okul müdürlerinin rol ve yeterlikleri hesap verebilirlik kavramı açısından proje okul müdürlerinin görüşlerinden yararlanılarak

incelenmiştir. Hesap verebilirlik kavramını proje okul müdürlerinin nasıl yorumladıkları, bu kavramdan ne anladıkları ve bunu nasıl deneyimledikleri, onlara yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, proje okul müdürlerinin hesap verebilirlik hakkındaki deneyim, fikir ve düşüncelerini paylaşabilecekleri sorularla bu olgunun bireysel ve kamusal olarak onlar için ne ifade ettiği belirlenmiştir. Proje okul müdürlerinin diğer okul müdürlerinden farklı olarak ne gibi hesap verebilirlik uygulamaları izledikleri ve sonuçlarının neler olduğu hakkında araştırma yapılmıştır. Tatmin edici sonuçlara ulaşabilmek ve hesap verebilirlik olgusunu detaylı bir şekilde analiz edebilmek adına amaçlara uygun sorular sorulmuştur. Son olarak da elde edilen verilerle proje okul müdürlerinin hesap verebilirlik kavramını nasıl anlamlandırdıkları açık bir şekilde ortaya konmuştur.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilerek 12 tane proje okul müdürü ile görüşmeler sağlanmıştır. Proje okul müdürlerinin anlayışları incelenmek istendiğinden çalışma grubu proje okul müdürleri arasından seçilmiştir. Özellikle proje okul müdürleri ile görüşme yapılmak istenmesinin sebebi de okul merkezli yönetimin belirli bir kısmını gerçekleştiren okulların bu okullar olmasıdır. Bu seçkiyi yaparken de amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Creswell (2013, 157) maksimum çeşitlilikte ölçütlerin belirlenip bu ölçütlere uygun olabildiğince farklı katılımcıların seçilmesinin gerekliliğini ifade eder. Maksimum çeşitliliğin yöntem olarak tercih edildiği bu araştırmada da ölçüt olarak okulların proje okulları arasından seçilmesine karar verilmiş ve proje okullarının farklı türlerinde görev yapan okul müdürleri ile görüşmeler yapılarak farklı deneyimlere ulaşmak amaçlanmıştır. Okul müdürleri, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan müdürler arasından seçilmiştir. Bu çeşitlilik araştırmanın güçlü yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Türkiye’de 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile özel program ve proje uygulayan eğitim kurumu olarak belirlenen okulların toplam sayısı 569’dur, İstanbul’da ise 74’tür (MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü). Bu okullar Fen liseleri,

Sosyal Bilimler liseleri, Anadolu liseleridir. Ayrıca Türkiye’de 2018-2019 öğretim yılı sınavla öğrenci alan proje okulu Anadolu İmam Hatip Liselerinin sayısı ise 285’tir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, [12. 11. 2019]). Bu proje okullarının İstanbul’daki sayısı ise 53’tür. Türkiye’de en çok proje okulunun bulunduğu il İstanbul’dur, bu sebeple çalışma grubu İstanbul ilindeki proje okullarından oluşmaktadır. Çeşitliliği artırmak amacı ile ise proje okullarının farklı türlerinden okul müdürleri seçilmiştir. Bunlar Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesidir. Toplamda 12 proje okul müdürü ile görüşülmüş. Aşağıda müdürlerin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 10: Proje Okul Müdürlerinin Branş Bazında Dağılımları**

<b>Branş</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Okul Müdürü Sayısı</b>
Yabancı Dil	AL	1
Beden Eğitimi	AL	1
Tarih	FL	1
Türk Dili ve Edebiyatı	SBL	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	AİHL	2
Meslek Dersleri	AİHL	3
Matematik	AL/ FL	3
<b>Toplam</b>		<b>12</b>

Kısaltmalar: AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi AL: Anadolu Lisesi FL: Fen Lisesi SBL: Sosyal Bilimler Lisesi.

Okul türleri incelendiğinde proje okulu kategorisinde yer alan 4 farklı tür okulun öne çıktığı görülmektedir. Çalışma grubunda çeşitliliği artırmak için bu proje okullarının farklı türlerinden okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu okullardan seçilen okul müdürlerinin 2 tanesi Fen Liselerinden, 1 tanesi Sosyal Bilimler Lisesinden, 4 tanesi Anadolu Liselerinden ve 5 tanesi de Anadolu İmam Hatip Liselerindedir. Okulların seçiminde ise akademik başarısının yüksek olması ve genelde isim yapmış okulların olmasına dikkat edildiği söylenebilir. Okul türü ile branş karşılaştırılması yapıldığında ise branşı Matematik olan müdürlerin Fen ve Anadolu Liselerinde, Beden Eğitimi ve Yabancı Dil olanların Anadolu Liselerinde, Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olanların Anadolu İmam Hatip

Liselerinde, Tarih olanın Fen Lisesinde, Türk Dili ve Edebiyatı olanın ise Sosyal Bilimler Lisesinde görev yaptığı görülmektedir.

**Tablo 11: Proje Okul Müdürlerine İlişkin Kişisel Bilgiler**

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Branş	Yaş	Toplam Hizmet Süresi	Yöneticilik Hizmet Süresi	Mevcut Okulda Hizmet Yılı	Öğrenim Durumu
M1	E	AİHL	Meslek Dersleri	50	27	23	9	YL
M2	E	AL	Beden Eğitimi	44	22	4	2,5	L
M3	E	AİHL	Meslek Dersleri	46	20	17	6	YL
M4	E	AL	Matematik	49	25	5	5	L
M5	E	SBL	TDE	49	24	10	5	YL
M6	E	AİHL	Meslek Dersleri	53	30	27	6	L
M7	E	AİHL	DİKAB	45	20	10	2	YL
M8	E	AİHL	DİKAB	40	17	5	2	YL
M9	E	AL	Matematik	47	24	5	5	YL
M10	E	FL	Matematik	50	26	18	5	YL
M11	E	FL	Tarih	48	25	1	1	L
M12	E	AL	Yabancı Dil	54	32	28	4	L

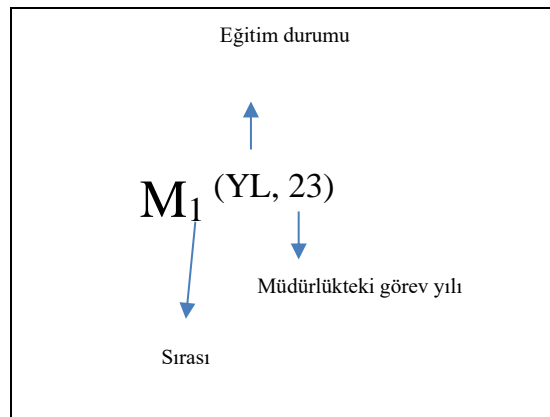
Kısaltmalar: E: Erkek AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi AL: Anadolu Lisesi FL: Fen Lisesi SBL: Sosyal Bilimler Lisesi TDE: Türk Dili ve Edebiyatı DİKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi YL: Yüksek Lisans L: Lisans

Tablo 11’de demografik bilgileri verilen proje okul müdürlerinin tamamı erkektir. Proje okul müdürlerinin branşları incelendiğinde İlahiyat (Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği) alanında beş, Sosyal Bilimler (Tarih) alanında bir, Fen ve Matematik (Matematik Öğretmenliği) alanında üç, Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği) alanında bir, Yabancı Dil (Yabancı Dil Öğretmenliği) alanında bir ve Beden Eğitimi alanında da bir okul müdürünün



olduğu görülür. Bu okul müdürlerinin yaş aralığına bakıldığında ise sekiz okul müdürünün 40-49 yaş aralığında, dört tanesinin de 50-59 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Katılımcıların meslekteki kıdemlerine, yani toplam hizmet sürelerine bakıldığında bir okul müdürünün 10-19 yıl aralığında, dokuz tanesinin 20-29 yıl aralığında ve iki tanesinin de 30 ve üzeri yılda olduğu görülür. Katılımcıların şu anda görev yaptıkları proje okullarında yönetici olarak görev süreleri incelendiğinde ise beş okul müdürünün 1-4 hizmet yılı aralığında, yedi tanesinin 5-9 hizmet yılı aralığında ise yer aldığı görülmektedir. Okul müdürlerinin öğrenim durumları incelendiğinde ise beş okul müdürünün lisans ve yedi okul müdürünün de yüksek lisans mezunu olduğu ifade edilebilir. Yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinin beş tanesinin tezsiz, iki tanesinin de tezli yüksek yaptığı not edilmiştir. Yine yüksek lisans yapan okul müdürlerinden dört tanesinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanlarında, diğer üç okul müdürünün ise kendi branşlarıyla (Halkla İlişkiler, İslam Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı) alakalı bölümlerde yüksek lisanslarını tamamladıkları öğrenilmiştir.

Analiz kısmında katılımcıların demografik bilgileri kodlanmıştır. Buna göre “M” bütün müdürler için kullanılmış bir kısaltmadır. “M<sub>1</sub>” katılımcının numarasıdır. Parantez içerisinde ise sırasıyla okul müdürünün eğitim durumu (YL: Yüksek Lisans, L: Lisans) ve müdürlükteki görev yılı yazılmıştır. İlk katılımcının kodlaması örnek olarak aşağıda verilmiştir:



**Şekil 6: Katılımcıların Kodlanması Örnek Şema**

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda veri toplamak için kullanılan en yaygın yöntemlerden biri görüşmedir (Yıldırım, Şimşek, 2018). Bu araştırmada görüşmeyi gerçekleştirmek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından eğitim yönetimi, hesap verebilirlik, okul merkezli yönetim, proje okulları konularında alan yazın detaylı bir şekilde taranmıştır. Araştırmanın genel ve alt amaçları belirlenmiş ve bunlar dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları öncelikle Eğitim Yönetimi alanında uzman öğretim üyelerine gösterilmiştir. Sorular toplamda üç uzmana gösterilerek uzmanların yorumları alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüş ve eleştirileri neticesinde sorular düzenlenmiş, iki soru revize edilmiş, görüşme formundan bir soru çıkartılıp yeni bir soru eklenmiştir. Toplam 7 soru ve sondaj sorularından oluşan görüşme formu, araştırmanın alt amaçlarına da hizmet ederek asıl amaca ulaşmayı sağlamıştır. Ölçme değerlendirme uzmanının önerilerine dayanarak sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Daha sonra görüşme soruları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan uzmana gösterilerek Türkçe açısından kontrol ettirilmiştir ve sorular daha açık, anlaşılır bir hale getirilmiştir. Tüm bu hazırlıkların sonunda, görüşme soruları, son olarak akran değerlendirilmesine tabi tutulmuştur. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamak adına benzer hedef kitleden bir kişi ile bu görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmenin ardından bir soru daha anlaşılır hale getirilerek revize edilmiştir. Yapılan tüm bu değişiklikler ile nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Bu şekilde görüşme formu son halini almıştır.

Patton (2014, 651-652), görüşme sorularını altı kategoriye ayırarak incelemiştir: deneyim ve davranış soruları, görüş ve değer soruları, duygu soruları, bilgi soruları, duysal sorular, demografik sorulardır. Bu araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili demografik sorular yer almaktadır. Bunlar; cinsiyet, branş, kıdem, yaş, çalıştığı okul, bu okuldaki hizmet süresi (müdür olarak), daha önceki yöneticilik deneyimlerinin süresi, öğrenim durumu ve şu zamana kadar aldıkları hizmet içi eğitimlerdir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise hesap verebilirlikle ilgili 7 soru yer almaktadır. Bu sorular araştırmanın ana ve alt amaçlarına hizmet eden asıl sorular ve sondaj sorulardan oluşmaktadır. Yukarıda

bahsedilen görüşme soru türleri dikkate alınırsa bu görüşme sorularından dört tanesinin deneyim, bir tanesinin bilgi, bir tanesinin duygu ve bir tanesinin de görüş sorusu olduğu söylenebilir. Asıl görüşme sorularına örnek olarak 4. soruya bakılabilir. Asıl soru: “Proje okulunda çalışan bir müdür olarak kendinizi sorumlu hissediyor musunuz?” iken sondaj sorular: “Hangi konularda kimlere karşı sorumluluk hissediyorsunuz? Açıklar mısınız? Hissettiğiniz bu sorumluluğun yasal, kurumsal bir dayanağı var mı?” şeklindedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, tezin amaçları, yöntemi gibi bilgilerin yer aldığı tez önerisi, yeğitek (yenilik ve eğitim teknolojileri) kabul formu ile birlikte gerekli izinlerin alınması için hazır hale getirilmiştir. Bu formlar Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiştir. Sonrasında İstanbul ilinde gerekli görüşmelerin yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Görüşme yapılmak istenen proje okul müdürleri, araştırmacı tarafından aranarak veya elektronik ortam yolu ile iletişim sağlanarak araştırmaya katılıp katılmayacakları teyit edilmiştir. Bir okul müdürü görüşmeyi kabul etmemiştir. Görüşmeyi kabul eden on iki okul müdüründen gönüllülük esasına ve katılımcıların müsaitlik durumlarına göre randevu alınmıştır.

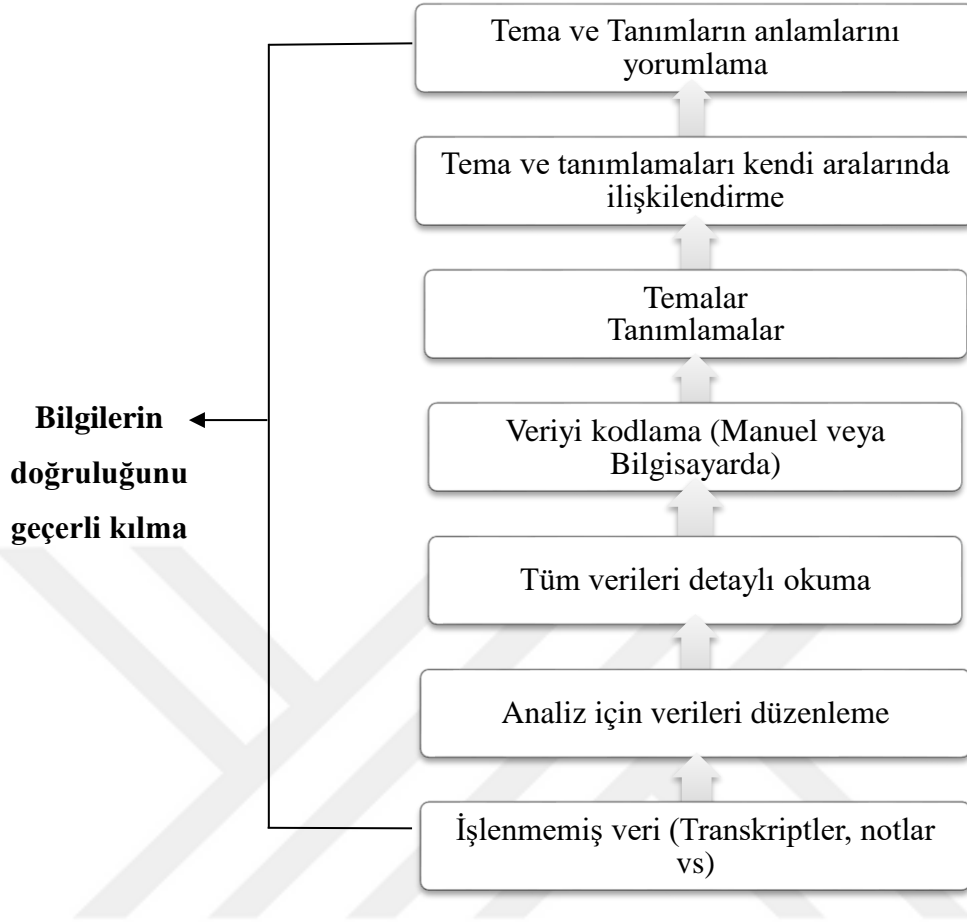
Proje okullarında görev yapan okul müdürlerinden randevu alırken araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, görüşme sorularının bir taslağı ve görüşme protokolü katılımcılara önceden elektronik ortam yolu ile gönderilmiştir. Bu protokolde de belirtildiği gibi katılımcıların kişisel bilgilerinin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılıp gizli tutulacağı katılımcılara duyurulmuştur. Katılımcıların verdikleri bilgilerin kodlama yöntemi ile işleneceği ve gizlilik ilkesine uygun olarak davranılacağı belirtilmiş, böylece katılımcının soruları rahatlıkla cevaplamasına olanak sağlanmıştır. Görüşme günü, görüşme soruları katılımcılara yöneltilmeden önce görüşmeler esnasında ses kaydı alınabilmesi için müdürlerden sözlü olarak izin alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-60 dakika sürmüştür. Katılımcının izni ve onayıyla görüşmenin ses kaydına alınması için iki adet ses kayıt cihazı götürülerek birinin çalışmaması durumuna karşı önlem alınmıştır. Ayrıca önemli görülen noktalar görüşme sırasında araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Yüz yüze görüşmeler 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Ekim ayında yapılmaya başlanmış ve yaklaşık bir ayda tamamlanmıştır. Araştırmacı proje okul müdürlerini bizzat kendi okullarında ziyaret ederek hem okulun atmosferini görme şansı elde etmiş hem de katılımcıların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamda görüşmelerini gerçekleştirmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada nitel veri analiz metotlarından içerik analizi tercih edilmiş ve olgunun nasıl algılandığı bu yöntemle ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Neuendorf'a (2002) göre içerik analizi bilimsel yönetime (nesnellik, geçerlilik, güvenilirlik, tekrarlanabilirlik ve hipotez testine dikkat eden) dayanarak ölçülen değişkenlerin veya sunulan mesajların oluşturduğu bağlamla sınırlı olmayan bir mesaj analizidir. Miles ve Huberman'ın (1994) bahsettiği üç adımın daha açıklayıcı halini Krippendorff (2004) kitabında şu şekilde açıklamıştır: birimlere ayırma, örneklem alma, kodlama, verilerin özetleyerek örneklere indirgeme, bağlamsal olguları çıkarsama, araştırma sorusunun cevabını açıklama. Creswell (2014) ise bu adımları somutlaştırarak aşağıdaki şekil 7'deki gibi göstermektedir. Ona göre veriler detaylı okumadan sonra benzerlik ve farklılıklara göre kodlama yapılır, kodlardan temalar oluşturulur ve son olarak da temalar anlamlandırılarak yorumlanır.

Ses kaydı olarak toplanan veriler öncelikle yazıya geçirilmiştir. Şekil 7'deki adımlar takip edilerek veriler işlenmiştir. Yazıya geçirilmiş olan veriler öncelikle kodlanmıştır. Saldana'ya (2009) göre kod, çoğunlukla yazılı veya görsel verilerin bir kısmı için sembolik olarak özetleyici, dikkat çekici, öze dayalı veya çağrıştırmacı bir nitelik atayan kelime veya kısa deyimlerdir. Tanımlayıcı ve Invivo kodlama (kelimesi kelimesine) türleri kullanılarak bazen bir paragraf bazen de bir kelime kod olarak belirlenmiştir. Kodların benzerlikleri saptanarak belirli kategoriler oluşturulmuştur. Birbirileri ile bağlantılı olan kategorilerden temalar ortaya çıkarılmıştır. Saldana (2009) temayı kendi içinde kodlanmış olan bir şeyin değil, kodlamanın, kategorileştirmenin ve analitik düşünmenin bir sonucu olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada da bu anlamda önceden var olan temalar üzerinden çalışma yapılmamış tam aksine veriler önce kodlanmış, kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve son olarak da kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kodları ve kategorileri genel anlamı ile ifade eden söz öbekleridir.



**Şekil 7: Nitel Araştırmada Veri Analizi**

Creswell, John W. 2014. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4. bs' den uyarlanmıştır.

### 3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik, araştırmacıların özellikle topladıkları verilere dayanarak yaptıkları çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği anlamına gelir (Fraenkel, Wallen, 2006). Güvenilirlik ise bu çıkarımların zaman, konum ve koşullar üzerindeki tutarlılığını ifade etmektedir (Fraenkel, Wallen, 2006). Nitel araştırmalarda geçerlilik, gerçek değeri, sonuçların doğruluğunu ve tarafsızlığı ifade eder. Bu kavramlar genellikle nicel araştırmalarda kullanılmakta ve nitel araştırmalar için ise farklı kavramlar tercih edilmektedir. Örneğin, Merriam ve Tisdell (2015) iç geçerliliği inanılabilirlik olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Yin (2016, 85) de kitabında iç geçerliliği, inanılabilirlik olarak tanımlamış ve bu gereklilik için bazı adımlara dikkat çekmiştir. Ona göre bir çalışma verilerin doğru bir şekilde toplandığına ve

yorumlandığına dair güvence veren bir çalışma olmalıdır (Yin, 2016, 85). Bu anlamda araştırmacı verilerin toplanması ve analizi aşamasında tutarlı olmalı, süreçlere eleştirel bir gözle bakabilmeli ve tüm inandırıcılığı nasıl sağladığını okuyucu ile paylaşmalıdır (Yıldırım, Şimşek, 2018, 271). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla alınan önemler aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 12: Yaklaşım ve Objektif Varsayımlarına göre Geçerlilik Süreçleri**

<b>Yaklaşım Varsayımı/ Objektif</b>	<b>Pozitivist Sonrası Yaklaşım</b>	<b>Yapılandırmacı Yaklaşım</b>	<b>Eleştirel Yaklaşım</b>
<b>Araştırmacının Objektifi</b>	Çeşitleme	Olumsuz Durum Analizi	Yansıtıcı Düşünme
<b>Katılımcıların Objektifi</b>	Katılımcı Teyidi	Uzun Süreli Etkileşim	İş birliği
<b>Dış Kaynakların Objektifi</b>	Dış Denetimler	Zengin, Yoğun Betimleme	Akran Değerlendirmesi

Creswell, John W., Dana L. Miller. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory in Practice**. c. 39 s. 3: 126'den uyarlanmıştır.

Inandırıcılığı eğitim yönetimi yaklaşımları ve kişilerin bakış açılarını dikkate alarak gruplandırmak mümkündür. Creswell ve Miller (2000) makalesinde bu gruplandırmayı tablo 12'deki gibi düzenlemiştir. Tabloya göre inanılabilirlik, pozitivist yaklaşımda üçgenleme, katılımcı teyidi ve dış denetimler, yapılandırmacı yaklaşımda olumsuz durum analizi, uzun süreli etkileşim ve zengin, yoğun betimleme, eleştirel yaklaşımda ise yansıtıcı düşünme, iş birliği ve akran değerlendirme aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.

Tablo 12'de gösterilen inandırıcılığı sağlama yöntemlerinden bazıları bu çalışmada kullanılmıştır. Kullanılan yöntemlerin açıklamaları aşağıda kısaca verilmiştir.

*Uzun Süreli Etkileşim:* Araştırmacı, her bir katılımcı ile otuz ile altmış dakika arasında görüşmeler yaparak araştırması için yeteri kadar bilgi toplamıştır. Katılımcı okulu hakkında da bazı bilgileri araştırmacı ile paylaşarak çalışmaya yardımcı olmuştur. Görüşmelerden önce gerekli izinler alınmış ve katılımcılar bilgilendirilmiştir.

*Çeşitleme:* Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi inandırıcılığı desteklemektedir. Bu araştırmada da farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dahil edilerek algı farklılıklarının zenginlik olarak görülmesi sağlanmıştır.

*Akran Değerlendirmesi:* Araştırma alanında uzman kişiler (Eğitim Yönetimi, Ölçme Değerlendirme ve Türkçe uzmanları) tarafından araştırmanın deseni, verilerin analizi ve analiz sonuçlarının yazımı gibi konularda değerlendirilmiştir.

*Yantısıcı Düşünme:* Araştırmacı görüşmelerini yaparken konu hakkındaki bilgisi de her görüşmeden sonra yenilenmiştir. Bu bölüm “araştırmacının rolü” bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

*Katılımcı Teyidi:* Bu araştırmada katılımcılara, görüşmeler sırasında çeşitli sorular sorularak söylemek istedikleri teyit ettirilmiştir. Ayrıca ses kaydı alınan görüşmeler yazıya geçirildikten sonra katılımcılara gönderilerek onların teyidi alınmıştır.

*Zengin, Yoğun Betimleme:* Araştırmacı bu araştırmanın inandırıcılığının yanı sıra aktarılabilişliğini de okuyuculara yansıtabilmek için detaylı betimlemelere yer vermiştir. Verilerin analizini yaparken kodları ve temaları ayrıntılı bir biçimde açıklamış ve katılımcıların sözlerinden doğrudan alıntılar yer vermiştir.

Nitel araştırmada dış geçerlik araştırmacının okuyucuyu ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi ile sağlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2018, 272). Bu araştırmanın da bütün aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmış ve bulgularda doğrudan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Nitel araştırmada Lincoln ve Guba (1985, 318) iç güvenilirlik için tutarlık, dış güvenilirlik için ise teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Tutarlılığın sağlanabilmesi için araştırmacının çalışmasında doğrudan alıntılara yer vererek yorumları bunun üzerine kurması, teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için ise araştırmacının araştırmadaki konumunu belirlemesi ve bunu okuyucu ile paylaşması gerekir. (LeCompte ve Goetz, 1982; Yıldırım, Şimşek, 2018). Bu araştırmada katılımcılar gizli tutularak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacı kendi rolünü aşağıdaki bölümde açıklamıştır.

## 1.8. Araştırma Etiği ve Araştırmacının Rolü

Araştırmalarda belki de en önemli konulardan birisi araştırmacının etiğidir. Denzin ve Lincoln (2005, 144-145) etik kurallarını dört başlık altında toplamıştır: araştırmacının rızası, aldatma, mahremiyet ve gizlilik, doğruluk. Bu araştırma da bu dört etik kuralına dikkat edilerek tamamlanmıştır. İlk olarak proje okul müdürlerinin rızası alınarak gönüllük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi bir katılımcı görüşmeyi kabul etmediği için onunla görüşme yapılmamıştır. İkinci olarak ise özellikle analiz aşamasında, veriler kasıtlı olarak yanlış yorumlanmamıştır. Üçüncü kural olan mahremiyet ve gizlilik için katılımcılara görüşme öncesinde görüşme protokolü gönderilerek araştırma hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Ayrıca verilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve gizli tutulacağı da özellikle vurgulanmıştır. Araştırmada katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla kodlar kullanılmış, kurum ve kişi isimlerinden bahsedilmemiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının katılımcılar ile paylaşılacağı da belirtilmiştir. Son olarak ise araştırmacının amacına uygun veriler kullanılmış ve verilerin doğruluğundan ödün verilmemiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacı her ne kadar önyargısız davranmaya çalışsa da araştırmacının doğası gereği bu pek mümkün olmamaktadır. Yin'in (2016, 40) belirttiği gibi nitel araştırmalarda araştırmacı kaçınılmaz olarak bir araştırma aracı olarak hizmet eder. Araştırmacının objektifi, olayları anlama ve deneyimleme tarzı, onun kişiliği, cinsiyeti, kültürü, bilgisi ve deneyimlerinden etkilenir. Creswell ve Miller (2000, 127) bunu yansıtıcı düşünme adı altında araştırmacının geçerliğini sağlama yollarından biri olarak almışlardır. Onlara göre bireylerin yorumlarını şekillendiren sosyal, kültürel ve tarihsel güçler bireylerden bağımsız düşünülemez. Bu araştırmada araştırmacı proje okulunda görev yapan bir öğretmen olarak çalışma kapsamının seçiminde, toplanan verilerin seçiminde ve analizinde mesleki deneyimlerinden ve gözlemlerinden yararlanmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşme yaptığı okullarda okul müdürlerinin proje okulları ile ilgili verdiği ekstra bilgileri de not almıştır. Araştırmacı önyargı ve varsayımlarını bir kenara bırakarak görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Katılımcılara kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için onları aktif bir şekilde dinlemiş ve ayrıntılı açıklamalar için cesaretlendirmiştir. Böylece araştırmacı her bir proje okulundan o okul hakkında bir anlayış kazanarak ayrılmıştır.



## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Nitel araştırma sonunda toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu anlamda kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Temalar, eğitimde denetim, bütünsellik ve eğitimin işleyişidir. Eğitimde denetimi teması, denetim anlayışı, denetimin ilkeleri ve denetim mekanizmaları olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Denetim anlayışı, klinik denetim, öz denetim ve dış denetim; denetimin ilkeleri rehberlik, şeffaflık, toplumsal-bireysel fayda; denetim mekanizmaları da iç mekanizma ve öğretmene güven olarak kodlara ayrılmıştır. Bütünsellik teması gelişim süreci, yönetsel anlayış ve iş etiği olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Gelişim süreci hizmet içi eğitim, etkin bir kontrol sistemi, mesleklaşma; yönetsel anlayış ehliyet-liyakat, yönetici güçlendirme, görev algısı; iş etiği iç huzur, sosyal sorumluluk, işveren nüfuzu kodlarına ayrılarak yorumlanmıştır. Eğitimin işleyişi teması okulun finansmanı, eğitimin misyonu, eğitim kalitesini artırma ve öğretim liderliği kategorilerine ayrılmıştır. Okulun finansmanı yerel imkanlar, kişisel çabalar, mali çıkmaz ve devlet desteği; eğitimin misyonu akademik başarı, sosyokültürel gelişim, ahlaki gelişim; eğitim kalitesini artırma ortak paydaların rolü, özgün uygulamalar; öğretim liderliği öğretmen ihtiyaçları, öğrenci beklentileri, iletişim becerisi, kendini güncelleme kodları olarak incelenmiştir. Bu bölümde temalar, kategoriler ve kodlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### **4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

#### **4.1.1. Tema 1: Eğitimde Denetim**

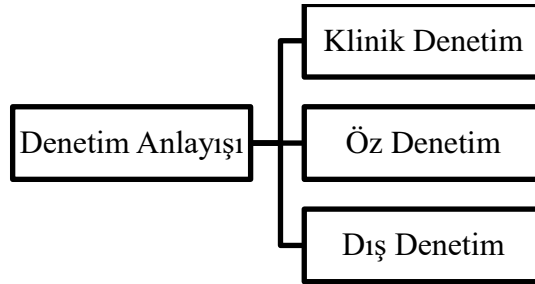
Araştırmada okul müdürlerine sorulan “Hesap verebilirlik deyince aklınıza neler gelmektedir? Kamu yönetiminde hesap verebilirliğine ihtiyaç var mıdır?” ve “Proje okulunda görev yapan bir müdür olarak, müdürlük deneyimlerinizden de yola çıkarak, eğitim bağlamında hesap verebilirlik kavramını tanımlar mısınız? Hesap verebilirlik kavramı sizin için ne ifade ediyor, eğitim yönetimi bağlamında değerlendirir misiniz?” sorularına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda

oluşturulan tema, kod ve kategoriler tablo 13’te gösterilmiştir. Tablolardaki “f” harfi kaç tane yöneticinin bu koda değindiğini ifade etmektedir.

**Tablo 13: Tema 1’e İlişkin Kod ve Kategoriler**

Tema	Kategori	Kod	f	Yöneticiler
Eğitimde Denetim	Denetim Anlayışı	Klinik Denetim	3	M <sub>6</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>1</sub>
		Öz Denetim	3	M <sub>9</sub> , M <sub>1</sub> , M <sub>11</sub>
		Dış Denetim	2	M <sub>10</sub> , M <sub>4</sub>
	Denetimin İlkeleri	Rehberlik	1	M <sub>10</sub>
		Şeffaflık	5	M <sub>1</sub> , M <sub>3</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>9</sub> , M <sub>11</sub>
		Toplumsal-Bireysel Fayda	3	M <sub>10</sub> , M <sub>11</sub> , M <sub>5</sub>
	Denetim Mekanizmaları	İç Mekanizma	2	M <sub>2</sub> , M <sub>10</sub>
		Öğretmene Güven	3	M <sub>3</sub> , M <sub>4</sub> , M <sub>6</sub>

Temalardan ilki “eğitimde denetim” olarak belirlenmiştir. Eğitimde denetim, yönetsel yaklaşımların ilke ve varsayımlarını kapsamaktadır (Aydın, 2013). Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler onların eğitimde denetimi hangi aşamalarda değerlendirdiğinin izlendiği *denetim anlayışı* kategorisi, denetimin amaçlarının ve nasıl olması gerektiğinin incelendiği *denetimin ilkeleri* kategorisi ve okullarında denetim kaynakları olarak kullandıkları, inandıkları sistemin yorumlandığı *denetim mekanizmaları* kategorisi altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.



**Şekil 8: Denetim Anlayışı Kategorisi ve Kodları**

“Denetim Anlayışı” kategorisi proje okul müdürlerinin denetimi yorumlama tarzı ve deneyimleme şekli ile alakalıdır. Bu kategori üç farklı koda ayrılmıştır. Kodlardan ilki öğretmenin sınıf içerisindeki davranışına odaklanılan ve öğretmen ile

denetçi arasındaki ilişkiyi ifade eden “klinik denetimdir” (Aydın, 2016, 41). Başar’ın (1988) da bahsettiği gibi öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri klinik denetimdir. Buna göre klinik denetimde okul müdürleri öğretmenlerin derslerine girer ve gözlem yaparlar. Sonrasında öğretmenler ile birebir görüşme yaparak genel değerlendirmede bulunurlar. Bu süreci bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Her dönem bir öğretmenimiz öğretmen arkadaşımızı derste ziyaret ederiz. Bu habersizdir yani bazen ilk yıllarda biz gideriz 10 dakika özellikle dersin son 10 dakikasında gideriz çünkü son anlarıdır bu. Öğretmenimiz hiç rahatsız olmadan dersine devam eder, öğretmenimiz dersini bitirir ve bize müsaade eder çocuklardan da müsaade isteriz, teneffüslerinin de kullanırız. Biz öğretmeni dışarıya alırız orada her şeyi gözlemleriz. Hem burada yaptığımız görüşmelerden hem de dönem içerisindeki öğretmen gözlemlerimizden bir rapor çıkarız. Ondan sonra öğretmen arkadaşı odamıza davet ederiz. Daha iyi olabilmesi için ne tür tedbirler almamız gerektiğini söyleriz”.

Aynı şekilde başka bir müdür de öğretmen denetimini ders gözlemi ile yapıp öğretmene dönüt sağladığını da belirtmiştir:

M<sub>8</sub> (YL,5): “Öğretmen denetimi ben geçen yıl ikinci dönemden itibaren birçok öğretmenimizin dersine girdim. Hem onların ders anlatışlarını sınıf içerisinde öğrencilerle nasıl bir birliktelikleri olduğunu gözlemek adına misafir olarak derslerine girdim. Kendimce notlar aldım bunları onlarla da paylaştım. Olumlu gördüğüm yönlerini tebrik ettim, takdir ettim daha iyi olması noktasında varsa tavsiyelerim onları beraber konuştuk”.

Okul müdürlerinin ders denetimi görevleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel başarıları ve okul başarısı okul müdürlerinin sorumluluğundadır (Korkmaz, 2005, 240). Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin başarılarından da sorumludurlar. Öğretmenleri yetiştirme görevine sahip olan okul müdürleri okulda öğretmenleri en iyi bilen kişilerdir (Yılmaz, 2009, 26). 6528 kanun 28941 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına dair Kanun ile ders denetimi Maarif müfettişlerinin görevleri arasından çıkarılmıştır (Resmî Gazete, 2014). Böylece 2014 yılı itibari ile öğretmenlerin ders denetimlerini müfettişler yapmamıştır. Okul müdürlerinin görev tanımlarında da yer alan ders denetimi okul müdürleri tarafından yapılmaya başlanmıştır. Değişen kanunlarla okul müdürlerinin ders denetim görevleri daha da önem kazanmıştır (Koşar, Buran, 2019, 1234). Başka bir okul müdürü de bu denetimi nasıl gerçekleştirdiğinden ve kriterlerin neler olduğundan bahsederek bu denetimin olumlu veya olumsuz sonuçlarını dile getirmiştir:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Öğretmen denetimi, okul müdürünün, bütün okul müdürlerinin sadece proje okulları değil, bütün müdürlerin, senede en az 2 sefer öğretmenlerin derse girme sorumlulukları var, orada öğretmenleri değerlendirme kriterleri var, akademik açıdan, ön hazırlık yapıp yapmadığı, sınıfa hakimiyeti gibi konular dersine hakimiyeti gibi konularda denetim yapabiliyoruz. Denetimde yetersiz bulduğumuz arkadaşlarla tekrar bireysel görüşme

yapıp işte tekrar gireceğimizi söylüyoruz, hangi konulara daha dikkat etmesi gerektiğini söylüyoruz. Öğretmenlik yapamaz durumda olan öğretmenler için de bir rapor tutup İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne soruşturma talebinde bulabiliyorsunuz. O öğretmenin geri hizmete alınması için ama bizim okulumuz için söylediğimizde, proje okulları için söylediğimizde öğretmenlik yeterliliği olmayan öğretmen kavramı yok yani. Çünkü bu öğretmenleri, yeterli öğretmenler diye seçiyoruz”.

Denetim anlayışı kategorisinin bir diğer kodu ise “öz denetimdir”. Aydın (2013, 131) öz değerlendirmeyi öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmek için kendilerini değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada öz denetim hem öğretmen hem de okul müdürleri için kullanılmıştır. Buna göre bireyler dışardan gelen baskı olmaksızın kendilerini kontrol etme yeteneğine sahiptirler. Okul müdürlerinden bazıları eğitimde denetimden söz etmek için öz denetim kavramına değinmek gerektiğini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü de öz denetimin hem öğretmen hem de öğrenci için önemini şu sözleri ile vurgulamıştır:

M<sub>9</sub> (YL.5): “Ben denetimi anlık ve yerinde yapılan bir denetim olarak sadece görmüyorum. Sistemsel bir bütünlük olarak görüyorum. Biz kendi okulumuzla ilgili bunu çok rahat söyleyebilirim. Bir defa iletişim kanallarını çok etkili kullandığınız zaman gönül bağı çok iyi kurduğunuz zaman, denetim kendiliğinden gerçekleşir. Örneğin bilmiyorum sizin sorunuza cevap olur mu olmaz mı ama yine aklıma gelen uç bir örnekle vermek istiyorum. Bugün biz toplumu denetlemek için ne yapıyoruz? Güvenlik güçlerini çok arttırıyoruz, silah veriyoruz, eline donanım teçhizat veriyoruz. Bunlara bence gerek yok. Yüreğine insan sevgisini koy, belindeki silahı bence al, bunu yapamadığımız için dış önlemlerle denetimi sağlamaya çalışıyoruz. Dış denetimle iç denetimi koruyamazsınız. Siz bir insanın ahlaksızlığını ne kadar denetlerseniz denetleyin mutlaka bir yerde açık verirsiniz, eğer içinde problem varsa, arsızlık ve hırsızlık duygusu varsa. Ama iç mekanizmasında onu sorgulayan, onun dürtülerini bloke eden bir sistem varsa istesenez de ona yaptıramazsınız. Aksi takdirde ayağına prangalar da bağlansanız önüne geçemezsiniz. Yine yapacağını yapar. Dolayısıyla bizim burada öğretmen denetimini bir bir gidip onları yerinde teftiş etmek, elbette bunlar da var, ama asıl olan hedef birlikteliğini oluşturup, gönül birlikteliği ile birlikte o uyumu sağlayıp yapabilmek, bu güveni elde etmek mesela biz de okulda zil yok, bizde ziller yoktur hiç zil çalmaz. Ve herkes zamanında dersine girer çıkar bak zamanı biz eskide denetleyerek çocuktaki sorumsuzluk duygusunu oluşturuyorduk”.

Bir başka okul müdürü ise öz denetimi kişinin kendi vicdanı ile ilişkilendirerek değerlendirmiştir. Katılımcının bu hususa ilişkin görüşleri, kendi ifadelerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Kişinin kendine de hesap verebilmesi lazım. Yani sadece dış denetim değil iç denetim, yani biz yaptığımız çalışmalardan dolayı sonra gerçekten bu yerini buldu diyebiliyorsak o zaman vicdanımız da rahat eder bu da iç denetimdir. Bir kişinin kendi kendini denetlemesidir”.

Bir okul müdürü öz denetimden bahsetmeyerek bu konuyu tamamen farklı bir açıdan ele almıştır. Öz denetimden bağımsız olarak denetimin gerekli olduğunu ve denetimsizliğin istenmeyen sonuçlara yol açabileceğini belirtmiştir:

M<sub>11</sub> (L, 1): “Hesap verebilirlik dediğimde aklıma gelen ilk şey kişinin layüsel yani soru sorulamaz olmadığı mutlaka yaptıklarının denetime tabi olmasıdır. Veleve ki kişi çok

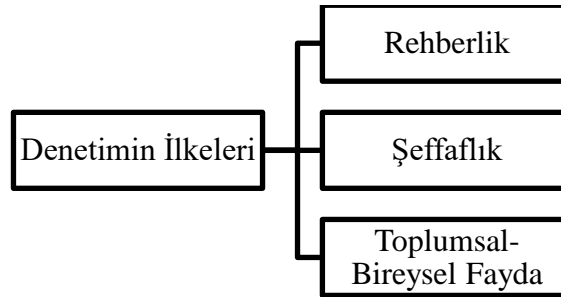
güvenilir olsun. Bir söz vardır itimat kontrole mâni değildir. Kontrol edilmeyen her iş suiistimale açıktır”.

Denetim anlayışı boyutunda okul müdürlerinin değindikleri bir diğer husus da “dış denetim” olmuştur. Dış denetim kodu okul işleyişinin müfettişler tarafından denetlenmesini yani kurum denetimini ifade eder. Bu kodun adlandırılmasının sebebi denetçilerin okul dışından gelmesidir. Okul müdürleri de genel anlamı ile bu denetimin olması gerektiğini ve bundan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bir okul müdürü örneğin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “İdare denetimlerimiz devam ediyor. Örneğin geçen sene 2000 hatta 2019ken yani geçen sene derken eğitim öğretim yılında diyorum 2019'un nisan mayıs ayında biz bakanlık müfettişleri tarafından denetlendik. İdari denetimiz yapıldı, iş ve işlemleri nasıl yapıldığı harcamaların usulüne uygun olup olmadığı okul aile birliği hesapları hem İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hem müfettişler tarafından denetleniyor. Ondandır rahatsız olmamak lazım.

Bir başka okul müdürü ise bu kurum denetimlerinin devam etmesi gerektiğini ve hatta daha da sık yapılmasında bir sakınca görmediğini, denetim sisteminin yetersiz kaldığını belirtmiştir:

M<sub>4</sub> (L.5): “Hesap maalesef Türkiye'deki ben madem öyle bunu da söyleyeyim Türkiye'mizde bizim denetim mekanizmamız eksik yani burada da biraz eksik olduğunu düşünüyorum. Biz mesela 3 sene önce buraya müfettiş geldi bize eksiklerimizi söyledi. Biz gerçekten çok memnun kaldık. Bu tip durumların daha da devam etmesini isteriz yani”.



**Şekil 9: Denetimin İlkeleri Kategorisi ve Kodları**

“Denetimin İlkeleri” kategorisinde okul müdürlerinin denetimi nasıl algıladıklarından, bu konuda önem verdikleri noktaların neler olduğundan ve denetimin amaçlarından bahsedilmiştir. Bu kategorinin ilk kodu “rehberliktir”. Örneğin, okul müdürlerinden bir tanesi öğretmen denetiminin de idari denetimin de rehberlik amaçlı olduğundan bahsetmiştir:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Öğretmen arkadaşlarımızın yaptığı çalışmalarını görüyorum. Bizatihi girip özel bir dersini dinlemek çok fazla bir şey değiştirmiyor, değiştirmez de onun için müfettişlerin okullardaki rehberlik amaçlı, şu anda olay o çerçevededir, asıl olay denetim ve açık aramak değil; rehberlik etmek amaçlıdır ki doğrusu da budur; ama idare denetimlerimiz devam ediyor...O da rehberlik, asıl amaç rehberliktir yani bir yani bir şey yapılıyor. Burada kasıt ve kusur kamu zararı yok da birtakım usul ve esaslar ile ilgili hatalar varsa onları nasıl olması

gerektiği anlatılıyor ya doğrusu da bu. Olmalıdır, evet; çünkü harcıyorsunuz idaresiniz yapıyorsunuz veya yapmıyorsunuz bir şeyleri. Orada bir denetim şart”.

Okul müdürleri tarafından ifade edilen diğer önemli kavram da “şeffaflık” olarak belirlenmiştir. Şeffaflık denetimin olmazsa olmazlarından biridir; sürecin ve sonuçların paydaşlar ile paylaşılmasını ifade eder. Gündüz ve Göker (2017, 87) makalelerinde belirttiği gibi şeffaflık hesap verebilirliği tamamlayan bir ögedir. Okul müdürlerinden biri şeffaflığı mali açıdan şu şekilde yorumlamıştır:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Şimdi mesela mali boyutunu soruyorsan mali boyutunda şimdi, aldığınız her katkının sahibi zaten bunu belgelemek istiyor. Ya size banka kanalıyla aile birliğimizin hesabına gönderiyor ya da elden veriyorsa gelir makbuzu karşılığında veriyor ve banka hesabını yatırılıyor. Dolayısıyla bu gayet şeffaf bir şekilde yürütülüyor. Hesap verilebilmesi de çok kolay aslında yani bütün harcama gelirler ve giderler gönüllük esasına göre aldığınız bağışlar da dahil olmak üzere hepsi resmi kalemler üzerine resmiyet üzerinden gidiyor”.

Bir okul müdürü kamu yönetiminde şeffaflığın, bilgi paylaşımının ve faaliyetleri gerekçelendirmenin önemini şu sözleri ile dile getirmiştir:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Bir defa gerek devlette olsun gerek özelde olsun benim bir inancım var. Bir şeyi sadece siz bilmemelisiniz. Mutlaka 2. 3. insan bilmeli. Hem ölümlü dünya yani vebal açısından kendi hayatınızda bile ailevi hayatta bile mutlaka sizin bir dert taşınız sizin borcunuzu harcınızı bilebilen birilerinin olması lazım. Devlet işinde de tabii ki hesap verebilirlik olmalı. Yaptığınız işlerin mutlaka bir dayanağı olmalı ve bunlar şeffaf bir şekilde olmalı”.

Başka bir okul müdürü de yapılan çalışmaların açık ve net bir şekilde paydaşlarla paylaşıldığını ve şeffaflık ilkesine dayandırıldığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>7</sub> (YL, 10): “Evet şimdi evet burada bu projelerde mesela bizim prensibini şöyledir. Mesela araç dönüşüm projesi burada öğrenci var ve sorumlu öğretmen var. Sorumlu öğretmenin kontrolünde öğrenciler var. Ve aile birliği 3. olarak da şey bunun sponsor olan kişi. Dolayısıyla burada yapılan bütün çalışmalar açık, yani öğretmen öğrenci veli bunu görebiliyor, takip edebiliyor, zaman zaman zaten davet ediyoruz. Hatta o sponsor olan kişinin ismini yazmak istedik ama istemediği için yazmadık. Ama bu şeffaflık mı anlamında açık, tabii her an görebilir denetleyebilir yani prensip olarak zaten bunu benimsiyoruz. Bu tür olaylarda biz okul müdürü varken ben ikinci dereceden denetlemeci gibi oluyorum genelde. Çünkü öğretmen takip etsin, öğrenci var, öğretmen var, aile birliği var, ben de buradan çünkü direkt ben yapmak istemiyorum mesela bu da. Evet böylece işte bu şeyi şeffaflık dediğimiz olay biraz daha şey olmuş net olmuş oluyor yani”.

Katılımcılardan bir diğeri de hesap verebilirlik olgusunu açıklarken şeffaflık kavramını kullanarak sürecin paylaşılması ve birlikte değerlendirilmesinden bahsetmiştir:

M<sub>9</sub> (YL,5): “Eğitim süreci boyunca da bu kısmı açık olmamız lazım. Yani hesap verilebilirliğe açık olmamız lazım daha doğrusu şeffaf yine şeffaflık olarak değerlendiriyorum, zaten hem paydaşlarınıza karşı hem hizmet ettiğiniz bireylere karşı hem o hizmeti sizden bekleyen kademelere karşı şeffaf olduğunu zaman süreci paylaştığımız zaman hesap verebiliyor olursunuz. Yani şeffaflık süreç içinde bütün paydaşlarla süreci değerlendirebilmektir”.

Aynı katılımcı eğitim sisteminde şeffaflığın önemine ve hesap verebilir olmayan bir sistemin olumsuz sonuçlarına değinerek bu anlamda Türkiye’yi Avrupa

ülkeleri ile karşılaştırmıştır. Ayrıca şeffaflığı eğitimcilerin rolleri kapsamında yorumlamayı tercih etmiş ve bu görüş sözlerine şöyle yansımıştır:

M<sub>9</sub> (YL.5): “Öğretmenler hesap vermiyor ve hesap verilebilir konumda da kendini görmüyor. Yani devlet memuru oldum artık yaptıklarınız olumlu ya da olumsuz yanınıza kar kalıyor. Böylesine bir riskli toplumu şekillendiren bir meslekte yaptıklarınız yanınıza hiç kar kalmamalıdır olumlu olumsuz olumlular kar kalmalıdır ama olumsuzlar kar kalmamalıdır. Eğer kar kalıyorsa burada şeffaflık yoktur, bizim eğitim sistemimizde bir defa şeffaflık yok. Avrupa’da ya da dünyada farklı örnekler gösterilir. O örnekler baktığımızda şeffaflık vardır. Yani bir eğitimci rol ve model olma noktasında bir yerde yanlış yapmışsa hesap veriyor hesaba çekiliyor ve gereği neyse yapıyor. Bizde bunun örneklerini rastladınız mı hiç? Ben rastlamadım. Dolayısıyla bu olmalıdır. İki, öyle bir noktada olmalıyız ki eğitimcilere ve yöneticilere dair yine söyleyeceğim şeffaflığına dair, bizim şöyle bir lüksümüz yok, öyle bir sanatçılık vasfımız var ki çift yönlü sanatçıyız derim. Çift yönlü sanatçıdan kastım şudur sahnedeki rolümüzle günlük hayattaki rolümüz örtüşmek zorundadır. Bir tiyatro sanatçısının böyle bir özelliği olmak zorunda değil yani adam sahnede her türlü şeyi yapar rolü gereği yapar olumlu ya da olumsuz iyi ya da kötü bir örnek, ama bir öğretmenin sınıfta yaptıklarıyla bir yöneticinin kurumda yaptıklarıyla toplumda yaptıkları arasında mutlaka uyum olmak zorundadır. Çünkü o toplumun içinde yaşayan bir eğitimci, sınıftaki görünen hali ile dışarıdaki görünen hali arasındaki fark bireyde davranış bozukluğunu getirir. Bireyde düşünce bulanıklığını getirir. Bireyde ikileme oluşturur. Bireyde iki yüzlü olmayı getirir yani toplumdaki ikiyüzlülükten bahsediyorsak anne babaya veya eğitimcilere çok iyi bakmak lazım çünkü onların rol ve modeli bu iki kişidir iki kurumdur. Şeffaflık şart, hesap verilebilirlik şart, eğitim şart diyoruz ya”.

Şeffaflığı paydaşlar açısından yorumlayan bir okul müdürü süreç ve sonuçların paylaşımının önemini şu sözleri ile belirtmiştir:

M<sub>11</sub> (L. 1): “Paydaşlarla ilişkilerde en önemli unsurlardan birisi şeffaflıktır. Şeffaflık olmazsa paydaşlarınızın size karşı yaklaşımı mesafeli olabilir. Saklı bir ajandanızın olmaması gerekir. Ne yapacağınızı, niçin yapacağınızı, nasıl yapacağınızı gayet açık bir şekilde paydaşlarınıza sunmalısınız ki pozitif sonuç alabilesiniz. Adına hesap verme denilir mi bilmem ama sonuçlarını mutlaka paylaşmalısınız”.

Denetimin ilkeleri kategorisi altında incelenen bir diğer husus ise “toplumsal-bireysel faydadır”. Toplumun yararı için yapılan her türlü işi ve bireyin gelişimini ima eder. Eğitimin de toplumsal bir faaliyet olduğu göz önüne alındığında kamusal kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasından söz edilebilir. Bu bağlamda okul müdürleri özellikle mali anlamda kamu yararını gözettiklerini ve denetimin insanı dinç tuttuğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı denetim ile hesap verebilirliği toplumsal fayda açısından şu şekilde ele almıştır:

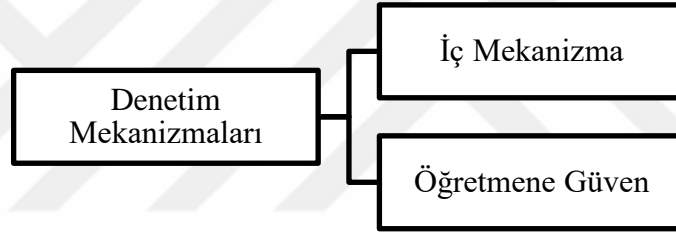
M<sub>10</sub> (YL. 18): “Kamu yönetiminde hesap verebilirliğe ihtiyaç kesinlikle vardır. Kamu adına yaptığımız her türlü iş ve işlemin hesabını verebilmek. Yani kamu zararı oluşmaması lazım. Önceliklerin çok iyi belirlenmesi lazım. Yapılan özellikle parasal harcamalarda kamu zararının asla oluşmaması lazım.... Okul olarak sadece bakanlıktan gelen bütçe ... lira arasında. Belki onun biraz daha fazlası okul aile birliği harcamaları var. Bunları yaparken bir öncelikleri çok iyi belirlemeliyiz iki mal ve hizmet satın alınırken kamu zararı oluşturmadan öğrencinin menfaati, kamunun yararını göz önünde bulundurarak harcamalar yapmalıyız. Okul müdürü olarak da bunların kısmında harcamaya bir zati yetkili biziz. Okul aile birliğinde de denetim görevi bizde. Okul aile birliğinde bu denetimi çok iyi yapmalıyız”.

Denetimin mali boyutunun önemine değinen başka bir okul müdürü de bunu sebepleri ve insanın doğası ile açıklamayı tercih etmiştir:

M<sub>11</sub> (L, 1): “Mali denetime gelince olmazsa olmazdır. Çünkü kişinin yönettiği para şahsi parası olmadığı için mutlaka denetlenmelidir. Kişilerin maddiyata olan zaafi bir gerçektir. Bu zaaf denetlenmezse kamu mali anlamda sıkıntıya girer. Kamu zararı denetlenmez, kişi bundan sorumlu olmazsa kurumlar batağa sürüklenir. “Devletin malı deniz, yemeyen domuz” sözü hiçbir şekilde hesap verme duygusunun olmadığını gösterir. Yapılan her zararda, her harcamada milyonların hakkı vardır. Mali denetim kurumların vazgeçilmezidir”.

Bir okul müdürüne göre denetlenebilir ve hesap verebilir durumda olmak insanın gelişime katkı sağlar. Denetimin gerekliliğini bireye olan faydası ile açıklayan okul müdürünün bu görüşleri sözlerine aşağıdaki gibi yansımıştır:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Kavramsal olarak baktığımda yaptığınız bir hesap var, işlediğiniz bir hesap var bir süreç var ve bu sürecin sonunda da değerlendirilmesi söz konusu. Ben ona itici anlamda değil ama denetlenebilir olmak insanı zinde tutar. Hatta bu denetlenebilir olmak eğer pozitif denetleme ise kişiyi çok ciddi geliştirir ve yetiştirir. Hesap verebilir olmazsa zaten gelişim olmaz. Hesap verebilirlik olmazsa kişiyi kendi başına buyruk getirirsiniz. Kim olursa olsun mutlak surette herkesin bir hesabının denetlenmesi gerekir. Kamuda bu olmazsa çok büyük açıklar doğurur zaten”.



### Şekil 10: Denetim Mekanizmaları Kategorisi ve Kodları

“Denetim mekanizmaları” kategorisi öğretmen denetiminin okul müdürleri tarafından nasıl yapıldığını, kimlerin görüşlerine başvurulduğunu ifade etmektedir. İlk kod “iç mekanizma” olarak belirlenmiştir. İç mekanizma okulun en önemli ögesi olan öğrenci olarak da algılanabilir. Bazı okul müdürleri bu anlamda öğretmen denetimini öğrencilere bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde derse girip ders denetimi yapmalarına rağmen asıl göstergenin bu olmadığını da dile getirmişlerdir. Bu anlamda bir katılımcı asıl hesap soran kişinin öğrenci olduğunun ve bu durumdan memnun olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>2</sub> (L, 4): “Öğretmenin ders hakimiyetini belki gözlemleyebilirsiniz, öğrencinin derse katılım pozisyonunu belki gözlemleyebilirsiniz ama burada da yine şuna dikkat etmek lazım. İçeri girdiğinizdeki ortam hiçbir zaman doğal ortam olmaz, yani doğal ortam haline getirebilirsiniz gözlemleyebilirsiniz, şimdi içeriye girdiğinizde eğer öğretmen hep anlattığının anlatım tarzının dışında bir anlatım yapıyorsa öğrenci sınıfa müfettiş girdi diye, okul müdürü girdi ben bu öğretmeni çok seviyorum, öğretmenim mahcup olmasın mantığıyla derse katılma çabası içerisinde ise ya da tam tersi ben zaten bu öğretmeni sevmiyordum sorduğu hiçbir soruya cevap vermeyeyim pozisyona giriyorsa. Yani burada ana mantık şu, girip bir derse girip yapmış olduğunuz gözlem ve denetimi ben çok reel olduğunu düşünüyorum. Bu da zaten bu



seviye okullarda buraları öğrenci kuruyor. Yani öğretmenin ders anlatım ile ilgili bir rahatsızlık hissederse çocuk, birincil öncelik öğretmenine gider şunu söylüyor. Biz bunları yaşıyoruz. Hocam işte bu konuda çok az örnek çözüyorsunuz. Hocam bugün konuya hazırlıksız geldiniz, öğrenci burada öğretmene çok rahat söyleyebilir. Öğretmen için çok güzel söylüyor mesela çok rahat söyler, arkadaşlar haklısınız bugün hazırlıksız geldim, yarın ben bunu telafi edeceğim. Burada bu ikili ilişki çok güzel kurulmuş düzeyde. Çok nadiren öğretmeni ile diyalogu o süreçte kuramamış ya da öğretmen bunu söylediğin öğretmene bunu söylediğin de öğretmenin alınacağını düşünüyorsa o zaman öğrenci bize gelir şunu söyler, der ki hocam öğretmenimizi çok seviyoruz ancak böyle bir süreç var, siz bunu öğretmenimizle konuşur musunuz, diye bize söyler. Dolayısıyla denetim mekanizması, içeriye girip içeride bir kamerayla gözle gözlemlenmekten ziyade zaten bu seviye bir okuldaki denetim, öğrenci kendi iç bünyesinde yapar zaten, yapması gerekir. Yapamıyorsa bu seviye okullarda zaten bulunmasına da çok gerek yok”.

Bir katılımcı ders denetimleri yapmadan bile öğretmenlerini çok iyi tanıdığını ve bunun öğrenci ile iletişimle mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda iç mekanizmanın öğrenci olduğunu ve asıl denetimin öğrencinin yorumları olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “En büyük orada denetim öğrenci, benim öğrenciyle öğretmenin öğrenciye verdiği performansı ne kadar performansının olduğu, öğrencinin ve velinin ne kadar memnun olduğu en büyük denetim aracı benim açımdan. Benim öğretmen arkadaşım da zamanında gelmesi planlarına uyuması okuldaki birtakım aldığımız ortak kararlar çerçevesinde hareket etmesi beklentim; tamam ama bir İngilizce öğretmenin dersine girip de önceden olduğu gibi bir ders saati dinlemek ve onunla bir öğretmenin ne kadar iyi öğretmen olduğu performansını ne kadar iyi olduğu ve yüksek olduğu kararını vermek için çok doğru bir yöntem değildi; şimdi de değildir. Yani burada 34 öğretmen arkadaşım var 34 tane öğretmen arkadaşımın da dersine girmesem de performansını ne olduğunu biliyorum; çünkü öğrenci ile iç içeyim”.

İç mekanizmanın dışında okul müdürlerinin bahsettiği bir diğer konu da “öğretmene güven”. Okul müdürleri öğretmenlerini kendileri seçtikleri için genel olarak öğretmenlerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Bu güven duygusu da onların denetim mekanizmalarını yansıtmaktadır. Bir okul müdürü çok gerekli görmediği ders denetimlerini görevi gereği yerine getirdiğinden ve öğretmen seçiminde dikkat ettiği hususlar sayesinde öğretmenlerine güven duyduğundan bahsetmiştir:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Öğretmen arkadaşların biz derslerine giriyoruz görevimiz gereği ama dediğim gibi hepsi alanında iyi olduğu için okulumuzda çok ihtiyaç duyulan bir şey değil ama insanlar zamanla şuna kapılabiliyor. En iyisi benim işte ben şunu yapıyorum. Yani enaniyet ön plana çıkabiliyor. Hatta bu mahremdir çok önemli bir isim yapmış bir okuldan bir öğretmen okulumuzda müracaat etti çok havalıydı almadım, ben şunu yaptım ben şunu yazdım. Bizdekiler hepsinin yayını var yani kendini ispat etmiş öğretmenler, o kişi çok havalıydı okula almadık. Ama onun için yani öğretmen denetimi tabii ki önemli ama bizim okulda öğretmenler genelde işini güzel yapan öğretmenler olduğu için içinde sıkıntı yok”.

Aynı şekilde başka bir okul müdürü de öğretmenlerinin yetkinliğinin verdiği güven duygusundan şu sözleri ile bahsetmiştir:

M<sub>4</sub> (L,5): “Evet müdürlere bırakıldı. Fakat biz her sene denetliyoruz ama işte bu not verme olayı kalktığından dolayı biz sadece zaten buraya gelen öğretmen belli bir donanımlara sahip öğretmen olduğundan dolayı zaten buradaki öğretmen büyük oranda öğretmenlik formasyonu yerine getiriyor. O görevleri zaten yeterince yapıyor zaten. Zaten buraya isteyerek geldi bu öğretmenler”.

Proje okullarında okul müdürlerinin çalışacakları öğretmenleri kendilerini seçebilmektedirler. Bu anlamda bir okul müdürü de kendi seçtikleri öğretmene duydukları güveni, iletişim kanalları açık olduğu zaman öğretmenlerine verdiği geri dönütleri şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Biz hocamızdan, Kur'an-ı Kerim eğitimi alırken ezbere talim dersi derler buna hocamızdan şunu gördüm. Çok yanlış okursak daha çok yanlış yapsak da hocamız şu ifadeyi kullandı çok güzel okudun bir hamle daha yapalım bir gayret daha gösteririm. Bir dahaki hafta daha iyi olacaksın inşallah. Bunu ben kendime prensip edinmiş, şimdi öğretmenime de bunu verdiğim zaman ben öğretmenimde şunu görüyorum, öğretmenimdeki değişkenlik hep olumsuzluğun söyleyerek görebileceğim değişkenliğinin 5 katı 10 katı öğretmenime bir heyecan geliyor bir aksiyon görüyor. Onu da yerleştirdiğimiz için yani kadromuz oturduğu için yeni gelen arkadaşlarla bir şeyimiz oluyor eskilerde de bazen oluyor. Kendini yenilemesi gerektiği zamanda yenileyemediği zaman onlarla ilgili muhabbetimiz oluyor, burada birebir muhabbet ederiz, bazen dışarıya çıkarız dışarıya da davet ederiz arkadaşımızı, otururuz bir çay içeriz muhabbet ederiz bahçemiz çok geniştir. Dışarıya çıkarız bunu kendisine ifade ederiz, şimdiye kadar da çok iyi şeyler aldım, zaten seçtiğiniz için çok fazla denetime ihtiyacınız olmuyor”.

## 4.2. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Tema 2: Bütünsellik

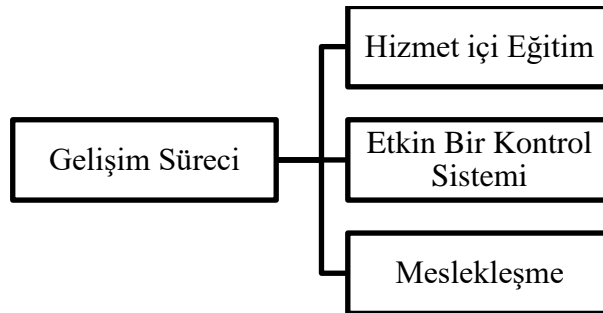
Araştırmada okul müdürlerine sorulan “Siz eğitim politikalarında söz sahibi biri olsanız, mevcut durumu nasıl değiştirirdiniz? Yeni bir hesap verebilirlik sistemi oluşturmanız gerekseydi nelere dikkat ederdiniz? Eğitim yönetimi ve hesap verebilirlik açısından tartışır mısınız?” ve “Proje okullarına başlamadan önce bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduunuz mu, kendinizi bu bağlamda (hesap verebilirlik) hangi alanlarda yeterli görüyorsunuz? Eksik hissettiğiniz veya şu alanda da eğitim almalıyım dediğiniz alanlar var mı?” sorularına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, kod ve kategoriler tablo 14’te gösterilmiştir.

Temalardan bir diğeri olan “bütünsellik” okul müdürlerinin işlerinin bir bütün içerisinde yürütülmesi gerektiğini ifade eder. Gestalt teorisi insanların davranışlarının tekil unsurlar tarafından belirlenmediği, süreçlerin bütünün içsel doğası tarafından belirlendiğini ileri süren kuramdır (Ellis, 1938, 2). Koffka’ya (1935, 176) göre ise bütün, parçalarının toplamından daha fazladır söylemi pek doğru değildir, bütün parçalarının toplamından başka bir şeyi ifade eder. Ona göre toplama anlamsız bir prosedürken parça bütün ilişkisi anlamlıdır. Aralarındaki ilişkinin anlamlı bir bütün oluşturması, bu kategorilerin bütünsellik teması altında incelenmesini sağlamıştır. Bu anlamda bu tema da belirlenen kodların bütünsel bir bakış açısı ile ele alınarak birbirilerinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgular.

**Tablo 14: Tema 2'ye İlişkin Kod ve Kategoriler**

Tema	Kategori	Kod	f	Yöneticiler
Bütünsellik	Gelişim Süreci	Hizmet içi Eğitim	4	M <sub>3</sub> , M <sub>4</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>10</sub>
		Etkin Bir Kontrol Sistemi	2	M <sub>6</sub> , M <sub>9</sub>
		Meslekleşme	2	M <sub>10</sub> , M <sub>5</sub>
	Yönetimsel Anlayış	Ehliyet-Liyakat (Nepotizm)	6	M <sub>6</sub> , M <sub>9</sub> , M <sub>5</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>9</sub>
		Yönetici Güçlendirme	4	M <sub>3</sub> , M <sub>2</sub> , M <sub>1</sub> , M <sub>7</sub>
		Görev Algısı	2	M <sub>3</sub> , M <sub>5</sub>
	İş Ahlakı	İç Huzur	4	M <sub>2</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>9</sub> , M <sub>11</sub>
		Sosyal Sorumluluk	6	M <sub>5</sub> , M <sub>2</sub> , M <sub>1</sub> , M <sub>11</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>6</sub>
		İşveren Nüfuzu	3	M <sub>1</sub> , M <sub>6</sub> , M <sub>2</sub>

Okul müdürlerinin meslekte ilerlemelerini içeren *gelişim süreci*, yöneticiliğe bakış açılarını kapsayan *yönetimsel anlayış* ve hesap verebilirlikte muhataplarını tespit eden *iş etiği* kategorileri belirlenmiştir. Birbirini destekleyen ve güçlendiren bu üç kategori bir arada değerlendirilerek okul müdürlerinin görevlerini tam anlamıyla bütüncül bir bakış açısıyla yerine getirmelerini mümkün kılar. Ayrıca bu kategorilerin altında belirlenen kodlar, her bir kategori için bir arada düşünülmesi gereken hususlardır.

**Şekil 11: Gelişim Süreci Kategorisi ve Kodları**

“Gelişim süreci” kategorisi okul müdürlerinin kendilerini her yönden yetiştirmelerini içeren anlayışları ve bu gelişimin önündeki bazı engelleri içerir. Katılımcılar bu bağlamda kendilerini geliştirdiğine pek de inanmadıkları, daha

işlevsel bir sisteme ihtiyaç duydukları “hizmet içi eğitim”den bahsetmişlerdir. Hizmet içi eğitimin yanında okul müdürleri ve daha ziyade tüm eğitimcileri hesap verilebilir kılan “etkin bir kontrol mekanizmasının” varlığını gerekli görmüşlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin gelişimine katkı sağlaması beklenen okul müdürlüğünün “meslekleşmesi” düşüncesi de katılımcılar arasında baskın bir görüş olmuştur. Tüm bu görüşlerin bir arada incelenmesi ve birbirinden bağımsız düşünülmemesi okul müdürlüğünün gelişimine katkı sağlayacaktır. Okul müdürleri hizmet içi eğitim konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Bir okul müdürü hizmet içi eğitim seminerlerinin ve seminerler sonrası bilgi paylaşımının öneminden şu sözleri ile bahsetmiştir:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Onun için zaten proje okullarıyla ilgili yapılan seminerler, toplantılar özellikle kurumlarda. Yani diyelim ki bir okulda yapılan, çünkü bir okula gittiğiniz zaman o okulun artılarını görebiliyorsunuz. İstişareler çok önemli. Yani ders olarak verileden ziyade gece aynı odada birileriyle bir şeyleri paylaşma, çay içerken bir şeyleri konuşmak şunu nasıl yapıyorsun ben buna çok faydasını gördüm, daha çok seminerleri bu anlamda çok önemsiyoruz hizmet için, çok faydalı buluyorum. Çok şey kattığına inanıyorum ama orada anlatılan dersten ziyade otururken yapılan istişarelerin daha çok bereketini gördüm”.

Hizmet içi eğitim seminerlerinden beklentilerini anlatan bir okul müdürü de eleştirel bir bakış açısı ile bu seminerlerin daha etkili olması gerekliliğinden bahsederek bu konuda uygulayıcılara bazı önerilerde bulunmuştur:

M<sub>4</sub> (L,5): “Biz bu hususta da ben bunu açık ve net bir şekilde söyleyeyim tabi bizimki değişik bir dönemdi. Biz biraz hazırlıksız bir şekilde müdür olduk. Yani biz biz benimkisi en azından öyle ama bu arkadaşların ne bileyim örnek veriyorum. Mesela protokol kuralları, öğretmenle ilişkiler daha güçlü seminerler ve birtakım eğitimlerden geçmiş olsaydı ben kendi şahsım adına daha iyi olacağını düşünüyordum. Biz bu işi yaşayarak öğrendiğimizi söyleyebiliriz. Yani yaşayarak tecrübe ederek biz bunu şey yaptık yani ama bize bunlar daha önceden teorik eğitimler verilebilirdi bunlar eksik kaldığını söyleyebilirim. İsteriz. Ben memnun olurum şahsen. Yani bu mesela protokol kuralları diye bir şeyi vardı. Arkadaşla gidelim dedik. Olmadı kısmet olmadı. Biz böyle şeyler istiyoruz. Yani özellikle yazın boş zamanlarda okulun olmadığı zamanlarda bu tip eğitimler gerçekten gerek idareci açısından gerek öğretmenler açısından önemli çünkü biz bazen yanlışlar yapıyoruz yapılmaması gereken yanlışlar yapıyoruz. Biz bu eğitimlerden geçmememizden kaynaklanan sebeplerden dolayı oluyor bu maalesef evet”.

Başka bir okul müdürü de hizmet içi eğitimlerin proje okul müdürleri için zorunlu hale getirilmesinden bahsetmiştir. Eğitimlerin zamanlaması ve tarzı ile ilgili bazı değişikliklere gidilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir:

M<sub>8</sub> (YL,5): “Mutlaka almalıyız eğitim ben almadım. Yani ben proje okulu müdür yardımcısı olduğumda da herhangi bir hizmet içi eğitimi almadım. Tabii bizde hizmet içi eğitimin şöyle bir tarafı da var talep etmeniz gerekiyor. Yani modül üzerinden seçmeniz gerekiyor. Hani seçtiğinde illaki çıkar diye bir şart yok ama önce sizin talep etmeniz gerekiyor. Ben çok talepkar olamadım çünkü yoğunluk var vesaire, ama bunu biraz talebin dışında bakanlığın bunu biraz zamanlamayı da iyi ayarlayarak okulların yoğun olmadığı zamanlarda mesela bu Kasım ve Nisan tatillerinde, yaz tatillerinde işte bu seminer dönemlerinde okulun bitiş ya da başlangıç tarihlerinde biraz yani en azından idarecilere mecburi tutulması. Ama burada da verimli seminerler yapılması çünkü birçok öğretmenin ya da idarecinin seminer denince ya

gideceğiz oturacağız bir saatlik bilgiyi 10 saat anlatacaklar. Bir günde halledebileceğimiz meseleyi 5 günde bize yayarak anlatacaklar ve aslında bildiğimiz şeyler ya da bizimle aynı statüde birisi çok da dikkatimizi çekecek bir şekilde değil, ya böyle didaktik bir anlatım bundan dolayı biraz şey var seminerlerle ilgili olumsuz düşünceler var. Belki bunu daha direkt ihtiyaç neyse ona mesela nedir; Avrupa Birliği ile projeler işte Erasmus projeleri bu projelerle ilgili neler yapılabilir? Bunun proje hazırlama kriterleri, bunun usulü takip edilmesi, bununla ilgili bir müdür yardımcısına veya okul müdürüne verilebilir seminer verilmelidir de proje okullarında. Mali konularla ilgili mutlaka çünkü evet teorik olarak kitaplarda ya da yönetmelikte okuyorsunuz ama birebir karşılaştığımızda çözümünü hemen bulamıyorsunuz. Mali konularda mutlaka bizim yükümlülüklerimiz ile ilgili bir şey verilmeli seminer verilmeli. Proje okullarının imkanları ile ilgili örnekler üzerinden iyi örnekler ve güzel örnekler üzerinden bir eğitim yapılmalı. Yani neler yapılabilir, neler yapılıyor? Türkiye'deki proje okullarında neler vardır ve yapanlar nasıl başarıyorlar bunu. Bununla ilgili bir eğitim almamız gerekiyor”.

Hizmet içi eğitimin öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçen bireyler için elzem olduğundan bahseden bir okul müdürü de eğitimsizliğin doğuracağı sonuçları vurgulamıştır:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Sadece proje okulları değil, tüm okul müdürler için geçerli. Kesinlikle o yönetimle ilgili bir takım hizmet içi eğitim çalışmaları ve deneme süreleri oluşturmadan getirilmemeli, yani öğretmen alıp siz okul müdürü yaptığınız zaman yaparsınız da hiçbir şey olmaz orada. Tamamen o insanın o insanın kişiliğine bağlı bir başarı veya başarısızlık olur”.

Gelişim süreçlerinin bir diğer kodu da “etkin bir kontrol sistemidir”. Okul müdürlerinin bazıları sistemsel bir sorun olarak hesap vermede bazı eksikliklerin olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca bu konuda etkili bir sistemin kurulması gerektiğine de inanmaktadırlar. Katılımcılardan biri hesap verebilirlik sistemi oluşturmada önceden denenmiş 360 derece performans değerlendirmeden bahsederek bu sistemi şu görüşleri ile savunmuştur:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Türkiye'deki eğitim politikalarındaki hesap verebilirlik biraz resmi boyut üzerinde bu da teftiş dediğimiz bakanlığın belirlediği politikalarla her 2 yılda bir 3 yılda bir değişen bir hesap verebilirlik yani denetim dediğimiz olay devamlı değişkenlik içerisinde demek ki doğru dürüst bir hesap verme sistemimiz yok. Bakanlığın bundan önceki bir çalışması vardı, rafa kaldırdı ben olsaydım hesap verebilirlikte kurumdakilerin 1. bağlı bulunduğu kuruma yani bakanlığa, 2. veliye 3. öğrenciye karşı hem sorumluluğu hem de hesap verebilirliğin olması lazım. Buna başlandı (puanlama sistemi) ama geriye çekildi. O sistem devam etmeli yani biz sadece şikâyet üzerine ve bakanlığın 4 yılda bir belirlediği yüzeysel bir hesap verebilirlik ile eğitimdeki kalite ya hesap verebilirlik bir de şöyle anlaşılıyor: Şikâyet üzerine. Türkiye'deki sistem bu şikâyet üzerine ceza verilecek mi verilmeyecek mi abi böyle bir şey yok yani bence hesap verebilirliğin karşılığında ne kadar mükafat verebiliriz diye hareket edilirse az önce dedim ya olumlu tarafından olsaydı o sistem daha iyi olurdu ama orada ne oldu öğretmenin değerlendirmesi sadece müdüre bırakıldı. Çok yanlış bir uygulama bence öğretmenden ziyade bir kurumu ayakta tutan madem ki sorumlusu müdür, müdür hem öğretmene hem veliye hem öğrenciye hem de bakanlığa karşı hesap verebilmeliydi. Hala aynı kanaatteyim”.

Kontrol mekanizmasını öğretmenler açısından da yorumlayan bir okul müdürü sistemin doğru yürütülmemesinin olumsuz sonuçlarını şu sözleri ile açıklamıştır:

M<sub>9</sub> (YL,5): “Burada belki eleştirilerimiz olacaktır. İyi eğitimci kavramı nedir gerçekten iyi eğitimcilerimiz var mı o tartışılabilir bir durum ki ben burada toplumumuzda özellikle bizim eğitim sistemimizde eğitimcilerin seçilme kriterleri, hesap verebilirlik kriterleri, uygulama kriterlerini problemli görüyorum. Öğretmenler hesap vermiyor ve hesap verebilir konumda da

kendini görmüyor. Yani devlet memuru oldum artık yaptıklarınız olumlu ya da olumsuz yanınıza kar kalıyor. Böylesine bir riskli toplumu şekillendiren bir meslekte yaptıklarınız yanınıza hiç kar kalmamalıdır olumlu olumsuz olumlular kar kalmalıdır ama olumsuzlar kar kalmamalıdır”.

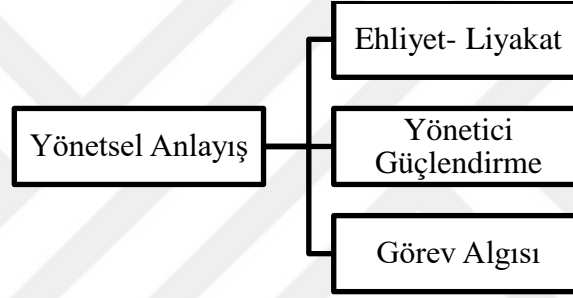
Katılımcıların bahsettiği bir diğer önemli konu da “meslekleşme” olarak belirlenmiştir. Şahin (2009) meslekleşme ölçütlerini toplum için önemli bir hizmet sunma, kuramlara dayalı bir bilgi temelli ve beceriler, etik ilkeler ve meslek örgütleri olarak sıralamıştır. Boran (2016) da meslekleşmenin şartlarını farklı kaynaklardan özetleyerek şu şekilde belirtmiştir: tanımlanmış bir alanda hizmet verme, uzmanlık bilgisi, mesleki kültüre sahip olma, giriş denetimi, meslek ahlakı, meslek kuruluşları ve toplumca meslek olarak tanınma. Türkiye’de okul yöneticiliği bağlamında meslek kuruluşları hariç diğer maddelerin sağlandığı söylenebilir. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin önündeki bir engel de meslekte esas kabul edilenin öğretmenlik olmasıdır. 1926 yılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. maddesine göre “Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir” yer almıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi de “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklindedir. Bu da öğretmenlerin yöneticilik görevini icra edeceklerini vurgular. Proje okul müdürleri bu konuda bazı önerilerde bulunmuş ve yöneticiliğin meslekleşmesi yolunda adım atılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Örneğin bir okul müdürü yöneticilik ve öğretmenlik arasında gidip gelebilmenin, öğretmenlere böyle bir hakkın verilmesinin zararlarından şu şekilde bahsetmiştir:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Bu yöneticilerin kabulü de aynı ve Milli Eğitim’de mesela yönetici sınıfı oluşturmak zorunda bakanlık, bunu herkes farklı yorumlayabilir ama burada bir üniversite modelimiz yok. Siz Profesörsünüz sizi rektör yaptım dört seneliğine, dört sene sonra sizi tamam bitti Ayşe Hanım siz gelin rektörlük yapın diye böyle bir model Milli Eğitim’de uyguladığınız zaman okulların akademik olarak aşağıya indiğini ya da yukarıya çıktığını sosyal kültürel faaliyetler dahil olmak üzere okulların ileri geri yaptığını görüyorsunuz. Buradan şunu anlıyoruz. Biz de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okulun başarısı bizatihi okul müdürünün başarısıyla doğrudan orantılı. Dolayısıyla bir üniversite modeli gibi değerlendiremezsiniz. Bunun anlamı şu, yöneticileri doğru seçelim ve onları belli bir meslek ilerleme modeli içine sokup gönderelim. He seçiminde birçok model geliştirebilirsiniz, deneme süresi koyabilirsiniz, yetiştirilme süreci koyabilirsiniz. Sonra onların ilerlemesine yönelik mevzuat hazırlanabilir. İşte müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı, okul müdürü oradan İlçe Milli Eğitim Müdürü Şube Müdürü deyip götürebilirsiniz. Ama şu anki modelde böyle bir şey yok. İl milli eğitim müdürümüz alıyor, öğretmen veriyoruz. Öğretmenlik bizim asıl mesleğimiz ama bunu kuru bir laf olarak söyleyip yöneticileri böyle ileri geri değiştirirsek bu sefer sistem oynuyor, oturtmak için sonra yıllarca uğraşılıyor. Yönetici sınıfın oluşması lazım öğretmenlik tabii ki asıl meslektir öğretmenlik beş sene yaptıktan sonra insanlar karar versin yönetici olmak isteyenler yönetici sınıfına geçip devam etsinler”.

Meslekleşmenin öneminden bahsederken eğitim yöneticilerinin diğer yöneticilerden farklı olduğu vurgulanmış ve farklı bir bakış açısı ile öğretmenliğin de

unutulmaması gerektiğinden bahsedilmiştir. Bir okul müdürünün bu savı destekleyen görüşü şu yöndedir:

M<sub>5</sub><sup>(YL, 10)</sup>: “Benim biriktirdiklerimle Türkiye’deki biriktirilenler arasında farklar var. Şimdi bir kere ben bu meseleye müdürlük olarak bakmıyorum yönetici olarak bakmıyorum, ben hala kendimi öğretmen görüyorum, eğitmeni görüyorum. Benim bir cümlele hayatı karartabileceğim öğrencilerim evlatlarım var burada. Ama bir cümlele onun ihya ve inşa edebileceğim, diriltilebileceğim varlıklarım var elimde. Yarım hoca dinden yarım doktor candan eder demişler. Ben de yarım öğretmen yaşarken öldürür diyorum. Çünkü çok mühim bir mesleği icra ediyoruz yapıyoruz. Bütün başarılı insanların hayatta mutlaka bir eğitmeni vardır. Rol model aldığı eğitmeni vardır. Bugüne kadar gelmiş en azından bildiğimiz insanlar bu minvalde insanlar. Benim matematiği sevmem ki ben edebiyat okudum. Matematiği sevmeme ve matematiğe âşık olmama bir matematik öğretmenim bir sebep olmuştur. Dolayısıyla herkesin kaçtığı bir derste ben çok muvaffak olduğum yılları hatırlarım ortaokul ve lisede. Dolayısıyla ben öğretmenliği bırakan bir yöneticinin eğitimde başarılı olacağını düşünmüyorum. O öğretmenlik ruhunu bir taraftan devam ettirmesi gerektiğine inanıyorum. Ama mesela işletmeciler hani konuşulan bir şey diye söylüyorum, bunu işletmeciden yönetici olur mu, hayır olmaz eğitim yöneticiliği yapılmaz”.



**Şekil 12: Yönetsel Anlayış Kategorisi ve Kodları**

“Yönetsel Anlayış” kategorisi okul müdürlerinin nasıl seçildiğini, kendilerini nasıl geliştirdiklerini, mesleklerine bakış açılarını ve iletişim becerilerini içeren bir bütünü temsil eder. Yönetsel anlayış kodlarını bir arada değerlendirmek bizlere okul müdürlerinin yönetim konusunda dikkat ettikleri ilkeleri anlamımıza yardımcı olur. Yönetsel anlayış kategorisinin ilk kodu “ehliyet-liyakat” olarak belirlenmiştir. Bunlar, katılımcılar tarafından okul müdürlerinin ve öğretmenlerin göreve getirilirken en çok dikkat edilmesi gereken hususlar olarak belirtilmiştir. Liyakat sistemi kamu yönetimi açısından değerlendirildiğinde bireylerin göreve getirilirken şeffaf davranılması ve bu süreçlerin yeterlik, başarı gibi akademik ölçütlere dayandırılması gerekliliğini ifade eder (Güler, 2005, 143’den aktaran Özkal Sayan, 2017, 2). Liyakat işe layık olma ile ilgili ve eğitim gibi önemli bir alanın uzmanları için olmazsa olmaz bir kavramdır (Eryılmaz, 2006, 154). Benzer şekilde ehliyet de işin ehli, uzmanı olma ve gerekli yeterliklere sahip olmayı ifade eder. Bu kodu ikiye ayırarak incelemek mümkündür. İlk aşama okul müdürü seçiminde tarafsızlık, hak edenin göreve gelmesi gibi noktalardan bahseder. İkincisi ise öğretmen seçiminde

ehliyet ve liyakati açıklar. İlk olarak okul müdürlerinin seçimi ile ilgili bir katılımcı, yönetici seçiminde objektifliğin öneminden şöyle bahsetmiştir:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Kriterin bakanlığın belirlemesi lazım yoksa bir kriterden birilerinin atamasıyla birilerinin müdür olmaması lazım. Liyakate biraz daha önem verilmesi lazım”.

Yönetici yetiştirme konusuna değinen bir katılımcı yönetici seçiminde ehliyet ve liyakatin ön planda olması ve bu duyguların bireylere önceden kazandırılması gerekliliğini şu sözleri ile vurgulamıştır:

M<sub>9</sub> (YL,5): “Fakat ben daha net kriterlerin olmasını isterdim. Yani atama kriterlerimizde de burada yaptıklarımız ettiklerimiz noktasında da kesinlikle daha net ve sert kriterlerin olmasını isterdim. Yani proje okullarına bir müdür atanırken orada ehliyet liyakat kavramının ön planda olması lazım. Ha bu arada şunu da belki eklemek lazım 3 kavram toplumu şekillendiren ve eğitimin vazgeçilmezi olan kavramdır. Bunlardan bir tanesi merhamet ilk öğretimde verilmesi gereken bir şey. İki, lisede verilmesi gereken bir şeydir ki adalet duygusu. Üniversitede verilmesi gereken en önemli şey de liyakat duygusu, bu duyguları verdiğiniz zaman ve bu çerçevede baktığımızda hangi okula olursa olsun yönetici atarken bu üç şey göz önünde bulundurulmalıdır. Bir yöneticide merhamet var mı, adalet duygusu var mı, liyakat vurgusu var mı? Umarım bunları yapmaya çalışıyoruz değil umarım bunları gerçekleştirmişizdir. Çünkü şuna karşıyım ben, elimden geldiğince yapıyorum cümlesi eğitimin en büyük problemidir. Hayır sistem elinde gelenlerle seni yönetsel olarak baş başa bırakmamalıdır. Belki elinden hiçbir şey gelmiyor çok beceriksizsin. Ehliyet liyakat dediğimiz kavramların da ötesinde bir şekilde oraya atanmışsan, elimden geldiğince yapıyorum. Elinin becerikliliği ön şartları sağladıktan sonraki kısımlardır. Yani senin olmazsa olmaz bazı şartlar vardır, o şartları gerçekleştirdikten sonra hünelerini ortaya koyarak ona farklı bir tat ve kıvam kazandırmalısın. Bu anlamda ben proje okullarını atanma şekli ile ya da buradaki beklentilerle ilgili biraz içinin henüz doldurmadığını düşünüyorum”.

Katılımcılardan biri ehliyet ve liyakat kavramlarının kişinin bireysel gelişimi, gayret ve çabasına bağlı olduğunu öğretmenlerden örnek vererek açıklamıştır. Ayrıca ehliyet ve liyakati yöneticilerin yeterliği dışında bir de çalışılan ortama uyum sağlamakla ilgili olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Çünkü ehliyet, liyakat bu memleketin en büyük sorunu. Sizi yolunuzdan çevirmek isteyecekler çıkabilir. Sizi engellemek isteyecekler çıkabilir. Bunlar doğal yaşamın var olmazsa olmazlarındandır. Bütün bunlara rağmen siz hedefinize kitlenin. Bugün sağda solda duyarsınız işte ben bitirdim ama mezun oldum ama işte işte atanamıyorum işte bilmem bana hep engel olunuyor, yok kadro açmıyorlar. Bunların hepsi kendi kendini kandırmadan ibarettir. İyi yetişmiş insana bu memlekette de dünyanın neresinde olursa olsun her ülkede mutlaka iş var. Ben kuruyemişçilik yapan işletmeci biliyorum işte bilmem ekonomi bitiren kuruyemişçi tanyorum. Ya da bilmem halıcı tanyorum vesaire. Ama bütün bunların hepsi neden okuduğunu bilmekle alakalı yani sadece üniversite mezunu olmak için okunmaz. Sadece bir makam elde etmek için o makam istenmez talep edilmez. Oraya ruh verecekseniz, oranın şeklini değiştireceksiniz, oraya dair idealleriniz olacaksa o da oraya dair planlarınız programlarınız olacaksa oraya gideceksiniz. Yoksa bana İl Müdürlüğü teklif ettiler bir zaman şu şu şuralarda çalışır mısınız dediler. Hayır dedim. Bakın benim çalışacağım yer atölyemdir. Bana A ilini verdiğinizde ben o atölyeyi iyi biliyor olman lazım. O atölyeyi her türlü incelemeye tabi tutabilecek bir uyum oluşması lazım. Beni misal Diyarbakır'a verdiğinizde ben başarılı olamam. Ama bana Bilecik çalıştırdığınızda, Bursa çalıştırdığınızda ya da Isparta çalıştırdığınızda beni farklı çalışmalar alır. Daha önceden ya çalışmışlığım ya tefekkürüm düşüncem dünyama attığım onunla ilgilendiğim mutlaka bir alan olmalı. Yoksa bir insan bir yerde başarılı değil onu her yere gönderin, olmaz. Ehliyet ve liyakat dediğiniz şey sadece yetişmiş bir insanın varlığı değil, göndereceğiniz yerdeki mekânsal ya da psikolojik ortama da uyumlu bir insan olması gerekiyor. Yoksa öteki türlü başarı elde etmeniz mümkün değil”.



Proje okul müdürleri öğretmenlerini kendileri seçme hakkına sahip oldukları ve liyakati göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir. Başka bir katılımcı da öğretmen seçiminde liyakatin ön planda olmasının okula fayda sağlayacağını, verilen yetkinin güveni de beraberinde getirmesi gerektiğini belirtmiştir:

M<sub>7</sub> (YL, 10): “Yani yetki verildiği zaman şöyle düşünür işte yetki verildiği zaman onu sadece işte kendi şahsi lehine kullanıyormuş gibi hep düşünülür. Düşünün siz eğer liyakat sahibi insanlarla çalışmazsanız çalışmak istemezseniz zaten yürüyemezsiniz ki. Bu konuyla ilgili de yani şu ana kadar proje okulları oluşturulurken bu bir soru işareti olarak bakanlık yetkililerinin kafasında bir soru işaretiymiş ama yani gelinen noktada daha önce görüştüklerimizden edindiğimiz izlenim bunu olumlu sonuçları olduğuna dairdir. Yani çünkü hiçbir insan istisna olabilir ama yani burada iş yapamayacak görev yapamayacak liyakat olmayan bir insanla çalışmak istemez. Çünkü direkt kendisini ilgilendiriyor. Başarı da başarısızlık da direkt kendisini ilgilendirdiğinden dolayı muhakkak başarı sahibi insanlarla çalışmak ister”.

Katılımcılardan bir diğeri de öğretmen seçiminin belirli kriterlere bağlı olmasının ehliyet ve liyakat açısından çok önemli olduğundan ve bu seçimlerin şeffaf bir ortamda gerçekleştirilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir:

M<sub>8</sub> (YL,5): “Hadi bir tane de normal olsun deyip oraya normal öğretmen de alabilir. Aslında ehliyet ve liyakat meselesi. Bir taraftan da şu bir okul müdürü mesela İstanbul'dayım ben. İstanbul'a bir proje okulunda görev yapıyorum. Ben İstanbul'daki mesela öğretmen ihtiyacım var. Ben bütün ilçelerdeki bütün Okullardaki bu benim proje okulunda çalışabilecek Fizik öğretmeni tanıyamayabilirim. Ya da böyle bir okulda çalışmak isteyen öğretmenlere ulaşamayabilirim. Bu sınavla olsa en azından bir havuz olur ve proje okulunda çalışmak isteyen öğretmenler ismi belli olur ve bunlar bir sınavdan elenerek bir barajı aşarak bu havuzda dururlar. Ben de o havuzda görüşmelerle mülakatla okuluma uygun olacak öğretmeni seçerim ve başlarım çalışmaya bunun kurulması gerekir. Çünkü kurulmadığı zaman hem az önce söylediğim sıkıntılar yaşanıyor öğretmen bulmakta zorluk zorlanabiliyoruz bulduğunuz öğretmenlerin yeterliliği tam olmayabiliyor. Bir de öğretmen camiasında eşit adalet şeyini çalıştığını dışarıdan bakıldığında yani Müdür Bey'in tanıdığı öğretmen oraya gitti değil de sınavdan geçti mülakattan da uygun görüldü, orada devam etti. En azından sınav kısmını halletmiş olmamız lazım”.

Yönetici seçiminde önemli olan bu iki kavramın öğretmen seçiminde de oldukça mühim olduğu bu anlamda proje okul müdürlerinin nepotizmden de kaçınmaları gerektiği tartışılan bir diğer husustur. Akraba kayırmacılık olarak tanımlanan nepotizm ehliyet ve liyakat kavramları ile ilintilidir. İşin layık ve ehil olana verilmemesi veya bunun akraba kayırmacılık olarak yapılması istenen bir durum değildir. Aynı şekilde partizanlık da okul müdürleri tarafından tasvip edilmeyen bir davranış olarak belirtilmiştir. Bir okul müdürü tüm bu olumsuz davranışları şu şekilde açıklamıştır:

M<sub>9</sub> (YL,5): “Dolayısıyla bizim bugün eğitimciler olarak öğretmen seçerken ya da öğrenci seçerken toplumda bireyi seçerken, dost ve akraba seçerken yani buna dikkat etmemiz lazım. Hatta partizan bir bakış açısıyla bakmamak lazım. Uç bir örnek de orada vermek istedim. Yani bugün A partisi iktidar oluyorsa dün kötilediği B partisinden oy alarak başa gelmiştir. Dolayısıyla bu kırılma noktalarına çok dikkat etmek lazım. Elinize verilmiş özerklik yetkisini şu üç aşama dediğimiz merhamet, adalet ve liyakat duygusundan uzak kurmamız lazım. Yani bir insanın ABC sendikalarında olması ya da siyasi olarak ideolojik olarak bugün farklı düşünüyor olması, onda merhametin yok olduğu ve adalet duygusunu yok olduğu ve liyakatin

olmadığı anlamına gelmez. Yandaşlık problemlidir. Ben sadece bunu Türkiye'de olduğunu tabii düşünmüyorum yani bu dünyanın her yerinde bu vardır. Bugün en bariz yandaşlık örnek veriyorum yönetsel anlamda olduğu için söylüyorum. Yani sadece Türkiye'yi kötülemek için ya da insanımızı kötülemek için kullandığım bir cümle değildir. Sistemsel bir problemdir ve bu hiçbir dönemde yok olmayacaktır. Kıyamete kadar da yok olmayacaktır olacaktır. Mazlum ve zalim olacaktır. Olmadığı zaman dünyadaki varlık sebebimiz yok olur”.

Yönetimsel anlayış kategorisinin diğer alt teması ise “yönetici güçlendirme” olarak belirlenmiştir. Okul merkezli yönetimlerde yönetsel konularda yetkilendirilen okul müdürleri, eğitim programının hedeflerinin geliştirilmesinde ve personel seçiminde belirli ölçüde sorumluluğa sahiptirler (Oswald, 1995, 18). Çöl (2004) yetki devrinin, güçlendirmenin bir parçası olduğunu ve güçlendirmede asıl amacın o işi yapanı sorumlu tutmayı da içeren daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda proje okul müdürlerine verilen özerklik yalnızca yetki devri olarak değil daha geniş anlamı ile güçlendirme olarak ele alınmalıdır. 2016 yılında resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 14. maddesi gereği okul müdürleri çalışmak istedikleri öğretmenleri Bakanlığa sunabilirler. Bu madde şöyledir: “Bu Yönetmelikte aranan şartları taşıyan öğretmenler arasından eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün inhası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün teklifi ve Bakanın onayı ile dört yıllığına atama yapılır” (Resmî Gazete, 2016a). Proje okul müdürleri kendilerine verilen bu yetki ile ilgili eleştirel yorumlarda bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar verilen bu yetkinin yerinde olduğunu savunmuşlar, bazıları ise yalnızca bu yetkinin okulun başarısı için yetersiz olduğundan bahsetmişlerdir. Bir katılımcı, örneğin, bu yetkinin onlar için önemini şöyle ifade etmiştir:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Öğretmen seçimini ben çok önemiştir ve bu hakkın elimizden alınmamasını temenni ederim. Müfredatımız işte fen ve sosyal bilimleri uygulama ve vatandaşa daha rahat izah rahatlığı veriyor bize. Yani çok özerk olduğumuz değil öğretmen seçimi ve sınavla öğrenci alıyor olmamız öğretmenin öğrencinin kalitesi arttıkça okuldaki başarımız veya verdiğiniz emeğin karşılığını almanız daha söz konusu olduğu için yani bunu bir ayrıcalık değil verilen görevin yerine getirmesi anlamında önemli ayrıntılar olarak”.

Bir katılımcı da öğretmenlerin proje okullarına alınma sürecini anlatarak okul müdürlerinin güçlendirilmesinin hesap verebilirliği de içinde barındırdığını vurgulamıştır:

M<sub>2</sub> (L, 4): “Özerk olduğumuz konulara bakarsak bizim diğer okullara farklı, en ana çizgi şu, bizim okullarımızda öğretmenlerin tayin isteme hakkı yok. Yani siz atama için herhangi bir okula tayin isteyebilirsiniz ama proje okullarına tayin isteyemezsiniz. Proje okullarındaki sistem şöyle işler. Çalışmak istediğimiz öğretmenlerin araştırmasını biz kendimiz yaparız. Özel okullara benzer türde öğrencimizi başarıya götürebileceğiniz düşündüğümüz arkadaşlarla arkadaşları önce İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü üzerinden yani Millî Eğitim üzerinden teklifini yaparız teklifi sonucunda da öğretmen arkadaşla birlikte burada çalışmaya başlarız. Bizim en çok özerk olduğumuz nokta bu, hatta tek özerk olduğumuz nokta bu sayılabilir. Yani bize şu

sorulmalı o zaman. Sen öğretmenini kendin seçtin, öğrenci sınavla geldi, bir başarı yoksa, bunun hesabı sorulabilmeli”.

Bir katılımcı ise verilen bu öğretmen seçme yetkisinin tek başına yeterli olmadığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Hazırlıkta da yok, hayır, hazırlıkta da paket bir müfredatımız var. Onun dışında hiçbir şey seçemiyorsunuz. Yani bir öğretmen seçme ile iş bitmiyor ki, kaynak seçemiyor sunuz diyelim çocuk için, öğretmenin önüne öğrenciyi koydun ders saatini de koydun, adına İngilizce de dedin, ama devletin maalesef hazırladığı kitaplar mesela dil kitapları Türkçe mantığı ile hazırlanmış dil, o dili yaşayan insanlar tarafından çoğu zaman yazılmış oluyor ve öğretmen bunu beğenmiyor, öğrenci de beğenmiyor, kitabının görseli de olmadığı için öğrenci de tutmuyor. Ama siz öğrenciye kaynak kitap aldırılmazsınız, yasaklıyor, müfredat seçemezsiniz, yasaklıyor mali imkân vermezsiniz, yasaklıyor. Bu sefer başarı bekliyorsunuz Dolayısıyla sorumluluk anlamında Her şey dört dörtlük olsun ama orada yetki ve imkanlar anlamında aynı bonkörlüğü aynı cömertliği sağlıyor yani maalesef”.

Proje okul müdürleri kendi okullarına uygun öğretmenleri seçme ve okullarında çalıştırma yetkisine sahiptirler ancak memnun olmadıkları veya okul kültürüne uyum sağlayamayan öğretmenleri okullarından gönderme yetkisine sahip değildirler. Bir katılımcı bu konuyu ele alarak yetki alanlarının genişletilmesi talebini şu sözleri ile dile getirmiştir:

M<sub>7</sub> (YL, 10): “Evet şimdi proje Okulu müdürü öğretmeni seçebiliyor ama seçtikten sonra mesela öğretmen eğer ekip ekibi uyumlu değilse ya da istenen performansı göstermiyorsa yani onu bir dahaki sene mesela yani ben sizinle çalışmak istemiyorum. Bu böyle bir yetkisi yok mesela. Evet yani teklif ederken alırken böyle bir etkisi var ama gönderirken böyle bir yetkisi yok. Yani bu anlamda evet bu yetki olmalı. Çünkü bir şey bekliyorsanız bir başarı bekliyorsanız yetki vermeniz gerekiyor. Yani olmadığı zaman başarı da gelmez yani bu konular bizim ülkemizde problem konular yani şu anlamda problemdir”.

Yönetişel anlayış kategorisinin bir diğer kodu da “görev algısıdır”. Proje okul müdürleri diğer müdürlerden biraz daha farklı olarak kendilerini daha fazla sorumlu hissettiklerini ve daha çok çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda kendi görevlerine bakışı, bu konuda hissettikleri görev algısı kodunu oluşturmaktadır. Katılımcılardan biri yönetici kadrosunun fedakarlıklarını şöyle açıklamıştır:

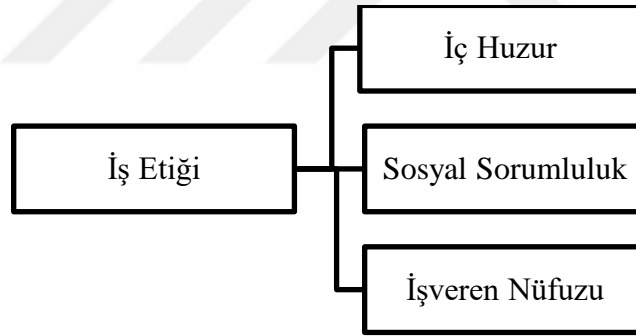
M<sub>3</sub> (YL, 17): “Onun için biz zaten yönetim olarak da çok fedakâr yönetim ekibimiz var bizim. Mesela 7'de çıkan bayram ediyor. Biz de şöyle 5'te çıkmak mümkün değil. Biz bu anlamda daha çok yükümüzün arttığını aksi halde diğer okullara hava atan veya tepeden bakan bir yapı zaten fitrat olarak öyle bir hakkımız yok... Bu okulun da bugüne gelirken hani gerçekten geçirdiğimiz çok zor günler oldu. Yani çok bela görülen bir yerdi ama biz elhamdülillah Allah kolaylıkları zorlukların arkasına koymuş. Çok fedakâr arkadaşlardan her türlü cefaya göğüs gerildi ve bugünlere gelindi şimdi de hamt ediyoruz ama bunun güzelliğiyle hiç kimse kendine mal etmiyor. Ben yaptım ben ettim demiyor, biz yaptık şeklinde. Şu an severek geldiğimiz bir okulumuz var. Biz dili hâkim bu okulda”.

Proje okul müdürleri görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmek için kendi hayatlarından fedakârlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı da görev algısını şu sözleri ile açıklamıştır:

M<sub>5</sub><sup>(YL, 10)</sup>: “Burada 5'te 6'da çıktığım gün acaba ihanet ettim mi diye düşünüyorum. Ben burada 8 dokuza kadar çalışıyorum, buraya lojmana getirdim eşim ve evlatlarımı görebileyim diye bakın ben delice çalışırım ben bunu bildiğim için evladımı göremem endişesiyle buraya getirdim”.

### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada okul müdürlerine sorulan “Proje okulunda çalışan bir müdür olarak kendinizi sorumlu hissediyor musunuz? Hangi konularda kimlere karşı sorumluluk hissediyorsunuz? Açıklar mısınız? Hissettiğiniz bu sorumluluğun yasal, kurumsal bir dayanağı var mı?” ve “Proje okullarında çalışan müdürler kimlerle (hangi kişi ve kurumlarla) iş birliği yapmaktadırlar? İç ve dış paydaşlar (veliler, öğrenciler, öğretmenler, kamu) ile ilişkileriniz nasıldır, onlarla hangi konularda nasıl iletişim kuruyorsunuz? Bu ilişkileri eğitim yönetiminde şeffaflık ve sorumluluk açısından değerlendirebilir misiniz?” sorularına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kategori ve kodlar şekil 13'te gösterilmiştir. “İş Etiği” kategorisi bütünsellik temasının alt kategorisidir.



**Şekil 13: İş Etiği Kategorisi ve Kodları**

Bütünsellik temasının altında incelenen bir diğer kategori “İş Etiği” olarak belirlenmiştir. İlhan (2005, 258), bireylerin iş hayatlarının belirli ahlaki kriterlere dayandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Kocabaş ve Karaköse (2009, 127) bir okul müdürünün etik davranışlarının okul personeli ve öğrencilerin eğitim süreci için güvenilir bir okul ortamı oluşturmada önemli bir etken olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda okul yöneticileri de belirli kitlelere karşı sorumluluk hissetmektedirler. Bu kategorinin alt kodları ise “vicdan, sosyal sorumluluk ve işveren nüfuzudur”. İlk kod olan “iç huzur” okul müdürlerinin sorumluluklarının kaynağını ifade eden en iyi söz öbeğidir. Okul müdürleri önceliklerini sıralarken ilk olarak kendileri ile vicdanları ile

hesaplaşmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı iç huzura sahip olmanın önemini şu sözleri ile belirtmiştir:

M<sub>2</sub><sup>(L, 4)</sup>: “Hesap verilebilirlik kavramı bana göre sadece vicdani temsil ediyor. Şimdi buradaki hesap verilebilirlik süreci ve kavramı bana göre sadece büyük oranda yani sadece demeyelim de büyük oyunda vicdani, eğer yapmış olduğu işin hakkını veriyorsanız, çocuklarla birlikte hareket edip çocukların geleceğine dokunma ile ilgili bir çaba sarf ediyorsanız, bu hesabı vermişsiniz demektir. Ama onun dışında sadece bu mekanları kral dairesi gibi görünen ortama sıkışıp kalırsanız, dolayısıyla bu hesabı her iki tarafta da veremezsiniz yani, dolayısıyla hesap verebilirlik kavramı yine aynı şey söyleyeceğim: kavram bana göre vicdani, eğer vicdanınıza akşam gittiğinizde ben bugün çocuklar için bir şey yaptım, cümlesini kurdurabiliyorsanız bu hesap vermişsinizdir”.

Başka bir katılımcı da yönetsel açıdan hissettiği vicdani sorumluluğun özsaygı ile ilişkisini açıklamıştır:

M<sub>7</sub><sup>(YL, 10)</sup>: “Evet bu sorumluluk iki türlü; birincisi vicdani sorumluluktur. Yani kanaatime göre de 1. önceliğimiz olarak kendimi 1. olarak vicdani sorumluluk olarak düşünürüm çünkü bir proje okuluna müdür olarak atanıyorsunuz başarılı öğrencilerin olduğu kendi alanında uzman öğretmenlerin olduğu bir okul. Dolayısıyla bu okulda yapılan güzel çalışmalar var. Bunları devam ettirmek artırmak gerekir. Bu anlamda tabii birinci derecede vicdani sorumluluğumuz var. Yani önce şimdi birinci derecede vicdani dediğimiz zaman birinci derecede kendimize karşı sorumluyuz. Tabii ki yani kendisine saygısı olanın herkese saygısı olur. Çünkü kendisine laf getirmek istemeyen insanlara karşı yani o ölçüleri tutturur dolayısıyla öncelikli olarak kendimize karşı tabii ki”.

Vicdani sorumluluğunu gerekçelendirerek anlatan bir katılımcı da düşüncelerini velilerin bakış açısından şu şekilde yansıtmıştır:

M<sub>9</sub><sup>(YL, 5)</sup>: “Proje okulunda çalışan bir yönetici olarak sadece yönetici olarak kendimi tabii ki sorumlu hissediyorum. En büyük sorumluluğum vicdanıma karşı ve inandığım değerlere karşıdır. Eğer o işte iç denetim dediğim oydu. Bu çocukların anne babaya verilmiş bir çocuklar anne babalara verilmiş bir emanet onlardan da bize gelen bir emanet olduğunu düşünüyorum ve bu emanete yaptıklarımız ve yapmadıklarımızdan dolayı hem anne babalara karşı hem de inandığım güç ve kuvvete karşı bir sorumluluğum olduğunu biliyorum. Bu da hesap verilebilirliğin en güzel örneğidir herhalde”.

Diğer bir katılımcı da iç huzura, kendine hesap vermeye verdiği değeri bir alıntı yaparak farklı bir bakış açısı ile desteklemiştir:

M<sub>11</sub><sup>(L, 1)</sup>: “En önemli sorumluluk vicdani sorumluluktur. Abraham Lincoln “Amerika, görevini yaptıktan sonra başını rahatça yastığa koyanların değil, bunu daha nasıl iyi yapardım diye rahatsızlık duyanların omuzlarında yükselecektir” der. Mali, idari her türlü kural mutlaka önemli ama vicdani kurallar daha önemlidir eğer vicdan sahibi iseniz. Önce kendinize karşı hesap vermelisiniz görevimi yaptım mı diye. Vicdanınızın vereceği cevap sizin notunuzdur”.

İş etiğın kategorini altında okul müdürlerinin bahsettiği bir husus da “sosyal sorumluluk” olmuştur. Sosyal sorumluluk bireylerin topluma karşı hissettikleri mesuliyeti anlatır. Proje okul müdürleri bu konuda kendilerini topluma birer birey yetiştirmek anlamında sorumlu hissettiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı sosyal anlamda en büyük sorumluluğunun öğrenciye karşı olduğunu, diğer sorumlulukların ikincil olduğunu dile getirmiştir:

M<sub>5</sub> (YL. 10): “En büyük en büyük sorumluluğum benim çocuklara karşı. Onun dışındaki sorumlulukların hepsi küçüktür, kâğıt üzerindedir. İşte müzik odam var ayrıca fen laboratuvarım zaten var, ayrı bir kütüphanem var çok güzel kütüphanem var. Yaklaşık 28000 kitabım var orada. Bir tane z-kütüphane kurdum ama z-kütüphaneyi diğer okullardaki gibi kütüphanelerden yapmadım orayı araştırma kütüphanesi şeklinde dönüştürdüm. Bakanlık 10 bin lira verdi ben 15 bin lira ekleme yaptım 25.000 liralık kitap aldım başlangıç itibariyle. Şu an herhalde onu bir 10-15 bin lira daha aştık, 35 40 bin liraya kadar ulaştı diye düşünüyorum. Kitap önemlidir bu okulda yani birincil dikkat ettiğim şeylerden birisi yemekhanedir, çocukların sağlığıdır. İkincisi kütüphanedir onların zihinsel sağlığıdır, üçüncüsü güvenlidir onların her türlü sağlığını korumak anlamına gelir. En çok çocuklara karşı sorumluluk önemlidir. Bunu, bakanlık beni denetleyecekmiş anlamında yapmam. Bunu ben evlatlarımı iyi yetiştirmek için yaparım”.

Sosyal sorumluluğu öğrenci vurgusu yaparak açıklayan bir katılımcı da ülkenin geleceğinin şimdiki öğrenciler olduğundan ve bu noktada çok dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “Öğrenciye karşı sorumluluğunuz var, topluma karşı bir sorumluluğunuz var. Hepsini dışından devamlı buradan yetiştirmiş olduğunuz bireyler sonuç itibariyle çok kısa bir zaman sonra ülke yönetiminde çeşitli mesleklerde söz sahibi olacak kişiler. Buradan da baktığımız zaman ülke geleceği anlamında da büyük bir sorumluluğunuz var. Ya sizin orada yetiştireceğiniz öğrenci, yarın tıp fakültesine gittiğinde eğer siz çocuğu sorumluluk bilincinde 1 öğrenci olarak yetiştiremezseniz, o böbrek çalan diye duyduğumuz doktorlar da bu tip okullardan ya da tıp fakültelerinden geçiyor ya da işte deniz kumundan inşaat yapıp da o çöken inşaatları yapan mühendisler, müteahhitler de bu tarz şeylerden ve devamındaki üniversitelerden yetişiyor. Devamı ile ilgili de sorumluluk var. Burada çocukları hem milli duyguları hem insani duyguları hem vicdani duyguları böyle belli bir seviyede mezun etme zorunluluğumuz var. Bu da ayrı bir sorumluluk tabi ki yani”.

Öğrenciyi merkeze koyan ve en önemli sorumluluğunun öğrenciye karşı olduğunu savunan bir katılımcı da düşüncelerini şu sözleri ile dile getirmiştir:

M<sub>1</sub> (YL. 23): “Ben birinci sorumluluğumuzun vicdani ve öğrencilere karşı olduğunu düşünüyorum, bu öğrencilere karşı olan vicdani bir sorumluluk, çünkü devletin istediği rakamları istatistikleri tutturursunuz, yazabilirsiniz yani hep beraber görüyorsunuz kim, ne tür bir istatistik istiyorsa ona göre doldurup gönderebilirsiniz, çünkü istatistiklerin böyle bir aldatıcı tarafı da var. Yasal tarafını tatmin edersiniz ama esas önemli olan vicdani tarafı, bu öğrenci size muhtaçtı ve siz ne yaptınız”.

Bir katılımcı da topluma karşı hissettiği sosyal sorumluluğu şu şekilde ifade etmiştir:

M<sub>11</sub> (L. 1): “Herkesin özellikle kamu çalışanının topluma karşı sorumluluğu vardır. Bu sorumluluk beraberinde kişiyi yani kamu çalışanını hesap vermeye zorunlu kılar. Toplum vazifesi gören kişi hem kuralların hem de toplumun denetimine tabidir”.

Bir diğer katılımcı da hissettiği sorumlulukları sıralayarak üçüncü sıraya sosyal sorumluluğu koymuştur. Bu hususu genel bir çerçevede ele alan katılımcı velilerine ve dolayısıyla topluma karşı hissettiği sorumluluğu dile getirmiştir:

M<sub>7</sub> (YL. 10): “Üçüncüsü de temelde de bunu alabiliriz aslında işte ülkenin karşı ülkemize karşı sorumluluklarımız var. İyi öğrenciler var. Bunları daha iyiye taşımamız lazım yani hem ülkemizde hem de dünyaya bir şeyler söyleyecek insan yetiştirmemiz lazım. Bu anlamda sorumluluğumuz var tabii. Elimize gelen çocuklar güzel çocuklar başarılı çocuklar iyi çocuklar

bunları bize getiren aileler belli bir seviyeye getirmişler. Biz de onları daha ileriye götürmemiz lazım. Bu anlamda tabii ki velilerimiz, topluma karşı sorumluluğumuz var”.

Bir başka katılımcı da sosyal sorumluluğu somut örneklerle hizmet anlayışına vurgu yaparak açıklamıştır:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Zaten herhalde ki yani hesabı olmayan hiçbir şey yoktur yani az önce dedim ya madem ki yaratıldık varız çalışmak zorundayız çalışıyorsak başarmak zorundayız, başarısak mükafatı varsa dünya ceza ve mükafat üzerine kurulu bir sistem. Zaten yöneticilik bunun en ağıdır çünkü sadece birey olarak kendiniz değil bir de bulunduğunuz gruba karşı bir sorumluluğunuz var. Bu öğrencidir, velidir, vatandır yani tek taraflı değil bu. Yani siz çiftçi iseniz sadece toprakla ilgili bir hayatınız var veya ürettiğinizle ilgili fakat burada bir insan faktörü üzerinde durduğunuz zaman bir kere öğrenciye karşı sorumluluğumuz var, aldığımız noktadan nereye kadar getirdiniz getiremediyseniz bunun vebali deriz buna hesap verilebilirlik demişsiniz. Biz vebal diyoruz yani bir günah kavramı yani inancımız gereği öyle ifade ediyorum. Tabii ki bu başta öğrenciye karşı ondan sonra ona gerçekten en büyük eğitimi veren ailesine karşı ondan sonra topluma karşı ondan sonra da sadece bu kendi bulunduğunuz ülke değil. Bütün dünyaya karşı olan bir hizmetinizdir”.

İş ahlakı kategorisinin altında “işveren nüfuzu” adlı kod incelenmiştir. Bu kodda okul müdürlerinin sorumluluk duydukları üstlerinden ve yasal yönetmeliklerden bahsedilmiştir. Katılımcılar bu konuda farklı görüşlere sahiptirler. Örneğin bir katılımcı bu tarz sorumluluğun genel anlamı ile herkes tarafından gerçekleştirildiğini ve bunun diğerlerine kıyasla daha kolay olduğunu dile getirmiştir:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Devlet memurluğundan atılmak çok kolay değil, kolay kolay atılmıyorsunuz zaten. Devlete karşı tabii ki var. Bu kırtasiye işlerini, devletin beklediği birtakım planlamaları sene başından itibaren yapmak gibi bir mükellefiyetimiz var. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre bu kurumu işletmek zorundayız. Hedeflerini belirlerken, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre hedeflerini belirlemeliyiz. Yani başta da söylediğim gibi bu kanunların, mevzuatın topluca kanun, yönetmelik, işte kanun hükmünde kararname, ne dersiniz, onların belirledikleri istedikleri istatistikleri, istatistiki bilgileri zaten oluşturmak çok zor çok meşakkatli işler değil zaten. Benim için önemli olan. Mecbursun zaten, devlet memurusun, 8 saatinizi devlete satmışsınız. O devletin istediği programa göre yapacaksınız. Bu bana uymuyor arkadaş diyorsanız bırakacaksınız. Bırakmıyorsanız da yapacaksınız. Burada sıkıntı yok. Bunu herkes yerine getirir zaten yani bugün yani toplumda insan, velileri milli eğitim ya da bulunduğu mülki amir tarafından sürekli başarısız yetersiz görülen bir okul müdürü de bir memur da emin olun kanunları kendine istediği her şeyi yapıyor. Ama bir müfettiş geldiği zaman buyurun efendim bizim hukuki sorumluluklarımız ve yerine getirdik diye önüne koyabilirsiniz belgeleri ve oradan temiz, alınının aklıyla çıkabilirsiniz. Ama o yetmiyor işte, öğrenciye ne verdiniz, ona bakmak lazım”.

Benzer şekilde bir katılımcı da bu sorumluluğu bir benzetme yaparak doğal olarak üstlerine sorumluluk duyduğunu şöyle ifade etmiştir:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Az önce söylemiştim zaten biz bir kamu personeli yani devlet memuruyuz. Devlet memurunun aldığı maaşının karşılığını amirine karşı yukarıya karşı bir sorumluluğu var ama bana göre bu yeter mi bu sadece sizin karnınızın doymasını gerektiren acıktığınızda karnınızın doymasını gerektiği zaman peynir ekmeğe benzer bu peynir ekmeğe karnınız doyar bana göre bu yeterli midir yeterli değildir. İnsanın tas kebabı yemesi lazım tatlı yemesi lazım. O da bir manevi sorumluluğudur. Beni esas ilgilendiren o taraf”.

Devlet memuru olarak görev yapan okul yöneticileri yasal sorumluluklarından bahsederken Millî Eğitim Bakanlığı, il, ilçe eğitim müdürlüklerinden değinmişlerdir.

Bir katılımcı da işveren nüfuzuna karşı olan sorumluluğunu proje okullarından beklentileri ile açıklamıştır:

M<sub>2</sub><sup>(L, 4)</sup>: “Dolayısıyla bizim ana sorumluluğumuz, evet, Milli Eğitim camiasına, bakanlığa karşı sorumluluk var, gerekçe şu şimdi işte İstanbul’da çok az sayıdaki proje okullarının bir tanesine okul müdürü olarak siz atanmışsınız yani. Bu bir sorumluluk gerektirir. Dolayısıyla siz buraya layık görülürseniz, bu işi layıkıyla yapmanın sorumluluğu var”.

#### 4.4. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

##### 4.4.1. Tema 3: Eğitimin İşleyişi

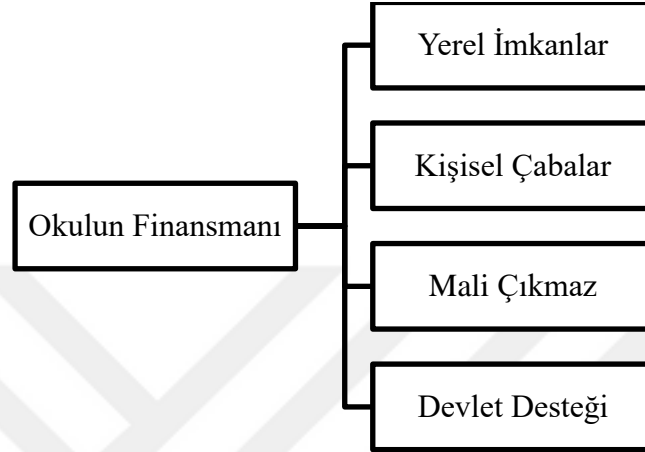
Araştırmada okul müdürlerine sorulan “Proje okulunda çalışan yöneticilerden beklenen rolleri ve yöneticilerin özerk oldukları konuları açıklar mısınız? Sorumluluklarınızdan, rollerinizden bahsedebilir misiniz? Statünüzde bir değişiklik oldu mu?” sorularına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15: Tema 3’e İlişkin Kod ve Kategoriler**

Tema	Kategori	Kod	f	Yöneticiler
Eğitimin İşleyişi	Okulun Finansmanı	Yerel İmkanlar	4	M <sub>2</sub> , M <sub>6</sub> , M <sub>9</sub> , M <sub>10</sub>
		Kişisel Çabalar	3	M <sub>11</sub> , M <sub>10</sub> , M <sub>5</sub>
		Mali Çıkmaz	3	M <sub>2</sub> , M <sub>3</sub> , M <sub>4</sub>
		Devlet Desteği	3	M <sub>7</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>12</sub>
	Eğitimin Misyonu	Akademik Başarı	3	M <sub>4</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>8</sub>
		Sosyokültürel Gelişim	4	M <sub>2</sub> , M <sub>7</sub> , M <sub>5</sub> , M <sub>6</sub>
		Ahlaki Gelişim	4	M <sub>1</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>9</sub> , M <sub>6</sub>
	Eğitimin Kalitesini Artırma	Ortak Paydaların Rolü	3	M <sub>12</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>1</sub>
		Özgün Uygulamalar	3	M <sub>2</sub> , M <sub>4</sub> , M <sub>6</sub>
	Öğretim Liderliği	Öğretmen İhtiyaçları	5	M <sub>8</sub> , M <sub>2</sub> , M <sub>3</sub> , M <sub>1</sub> , M <sub>10</sub>
		Öğrenci Beklentileri	3	M <sub>2</sub> , M <sub>8</sub> , M <sub>3</sub>
		İletişim Becerisi	3	M <sub>2</sub> , M <sub>3</sub> , M <sub>5</sub>
		Kendini Güncelleme	3	M <sub>12</sub> , M <sub>5</sub> , M <sub>6</sub>



Temalardan sonuncusu ise “eğitimin işleyişi” olarak belirlenmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin okullardan nasıl yürütüldüğü, ne gibi değişkenlerin buna etkide bulunduğunun tartışıldığı bu tema dört kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “okulun finansmanı”, “eğitimin misyonu”, “eğitim kalitesini artırma” ve “öğretim liderliğidir”. Okulun finansmanı kategorisinde proje okul müdürlerinin okula mali destek sağlayan kaynaklardan bahsetmişlerdir.



**Şekil 14: Okulun Finansmanı Kategorisi ve Kodları**

Okulun finansmanı kategorisinde proje okul müdürlerinin okula mali destek sağlayan kaynaklardan bahsetmişlerdir. Okul müdürleri okullarda eğitim öğretimden sorumlu oldukları gibi okulun gelir giderlerinden de sorumludurlar. Bu anlamda belirlenen ilk kod “yerel imkanlardır”. Katılımcılardan biri özellikle mali konuda yardım aldıkları mecraları şöyle dile getirmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “Ağırlıklı olarak biz belediyelerle iş birliği içerisindeyiz. Okulların fiziki imkânlarının karşılanması anlamında tüm okulların birincil başvurduğu makam ya da kurum belediyelerdir. Belediyenin dışında belediyenin dışında çok net başvuru alan kurumlar bizde olmaz, çünkü diğerleri artık şeye kalır. Yani belediye hepimize hizmet eder, hangi okul giderse gitsin. Destek aldığımız tek kurum, Milli Eğitimin dışındaki tek kurum, belediyelerimiz”.

Yerel imkanlardan belediyeler dışında başvurdukları diğer kurumlardan bahseden bir katılımcı da bu kurumları şöyle açıklamıştır:

M<sub>6</sub> (L. 27): “Bu paydaşlar da biz genellikle mezunlarımızı kullanıyoruz. STK’ları kullanıyoruz yakından uzağa doğru belediyelerimizi özellikle kullanıyoruz ama İmam Hatip olmamız hasebiyle çeşitli cemiyetlerle ta kuruluş aşamasından itibaren mücadele eden STK’larla bizim münasebetimiz var. Evet tabii biz okula kayıttan mezun olana kadar hiçbir velimizden bağış adı altında bir lira alarak hareket etmeyiz. Biz zaten biz ne kadar verebiliriz hesabını yapıyoruz. Bu da dediğim gibi eski mezunlarımızla okul bünyesindeki gelirlerimiz ile”.

Bir katılımcı da okul için desteğin özellikle okul aile birliği vasıtasıyla gerçekleştiğini belirtmiştir:

M<sub>9</sub> (YL,5): “Proje okulu veya başka bir okul yöneticilerinin paydaşları vardı. Eğitimciler en büyük paydaş eğitimcilerdir. Siz eğitimcilerle iyi bir kendi öğretmenlerinle iyi bir koordinasyon sağlarsanız o koordinasyonun asıl hedefimiz olan öğrencilere yansır. Öğrencilere yansiyabilmesi için de velilerden çok iyi bir güç almanız yani okul aile birliği kavramı burada önemlidir. Okul aile birliği bugünlerde yani günümüzde bir silah olarak kullanılan yani siyasi figürlerin etkisinde kalarak kendini özerk bir sivil kurum ve kuruluş olarak görüyor olmaları büyük bir handikaptır. Ama orada öyle değil de gerçekten gerideki bir görünmez güç olarak yöneticilerin arkasında durdukları takdirde çok daha verimli olacağını düşünüyorum çünkü Proje Okulu ve diğer okullarda en büyük kazanım okul aile birlikleridir. Yani gönüllü bir kurumdur velilerle o bağlantıyı kurduğunuz zaman sistemsel olarak karşılayamadığımız birçok eksikliğinizi onun üzerinden tedarik edebilirsiniz. Kurumların zaten ayakta durmasının ya da başarılarının en büyük destekçisi de olanaklardır imkanlardır. Yani o imkanları en iyi sağlayabilecek nokta olduğunu düşünüyorum”.

Katılımcılardan bir diğeri de mezunların yardımlarından bahsederek iş birliğinin onlar için değerini vurgulamıştır:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Mezunlarımızla da iş birliği yapıyoruz. İhtiyaç sahibi öğrencilere burs sağlıyorlar. O önemli. Daha geçen gün bir öğrencimizin durumu iyi değildi, tıp fakültesine yerleşmiş, kitaplarını aldılar. Biz okul aile birliği olarak biz de okurken burs veriyoruz ama bizden mezun olduktan sonra bu defa bayrağı onlar alıp götürüyorlar. Mezunlar. İşte bir takım farklı sivil toplum örgütleri var işte Kızılay ile ilişkilerimiz var. Örneğin oradan o çocuklara destek almalarını sağlıyoruz, destek verdiriyoruz. Kızılay'ın çalışmalarına destek oluyoruz. Kan bağışi kampanyası olsun, tanıtımları olsun. Onları da yapıyoruz”.

Okulun finansmanı kategorisinin altındaki bir diğerkod da “kişisel çabalar” olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri okulun finansmanını oluşturmak için kendi imkanlarını, çevrelerini işe koşmaktadırlar. Proje okul müdürleri de bu konuda bireysel ilişkilerin çok önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Bir katılımcı konuya şöyle açıklık getirmiştir:

M<sub>11</sub> (L, 1): Kaynak kullanımı konusunda da Ankara'nın size göndereceği ödeneği beklemek zorundasınız. Kendiniz çaba sarf edip kaynak üretmek zorundasınız.

Katılımcılardan biri de yine gelir gider dengesini sağlamanın her okulda aynı olduğunu, bundan okul müdürünün sorumlu olduğunu ve mali konularda bireysel başarının önemini vurgulamıştır:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Eğer mazeret üretmek olduktan sonra diğerkokuldaki müdürle benim bir farkım yok. Yani x Anadolu Lisesine ekonomik anlamda ne geliyorsa bana da o geliyor. Ekonomik bir özerkliğimiz yok. Çok yok orada ne kadarsa burada da o kadar. Mal ve hizmeti siz alıyorsunuz orada da o burada da ben. Kimden alacağınıza orada da o karar veriyor komisyon marifetiyle burada da biz karar veriyoruz ama orada en fazla aslında kişinin kendisi ile alakalı başarı veya başarısızlık”.

Öğrencileri için kendi çabaları ile ortaya koyduklarını örneklerle açıklayan bir katılımcı bireysel becerinin önemine değinmiştir:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Ama ben çocuklar için yaptığım ki şu ana kadar beşinci yılı bitirdim, şu koltuk dışında okul aile birliğinden hiçbir şey almadım bu odaya. Hepsini kendim ürettim. O oturduğunuz sandalyelerden koltuklardan tutun da buradaki cam eşyaları mesela cam atölyesi kurdum dışarıdan getirdiğim bir parayla. Orada iki tane ustabaşı çalışıyor zaman zaman

çocuklarını gidiyor tabak, bardak vesaire küçük objeler yapıyorlar, ailelerine hediye ediyorlar falan”.

Okulun finansmanı kategorisinin altındaki bir diğer kod da “mali çıkmaz” olarak belirlenmiştir. Yalnızca proje okulları değil diğer devlet okullarında da karşılaşılan ve sıklıkla gündem olan bir husus da okulların velilerden ekonomik destek talep etmeleri ile ilgilidir. Köse ve Şaşmaz’ın (2012, 94) yaptıkları araştırmanın bulgularında da benzer bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre yöneticiler kendilerini okul-bakanlık-veli çıkmazında bulmaktadırlar. Proje okul müdürleri de bu konuyu biraz daha detaylandırarak bu okullardan beklentilerin yüksek olduğunu ancak proje okullarına özgü bir devlet desteğinin olmadığını altını çizmişlerdir. Ayrıca okul aile birlikleri velilerden bağış alamadığı için okulun gelir gider dengesinin bozulduğunu ifade etmişlerdir. Proje okul müdürleri de bu anlamda kendilerini zorda hissettiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre devletin okullara sağladığı gelir yeterli olmamakta ve okul müdürleri kendilerini mali açıdan çıkmazda hissetmektedirler. Bir katılımcı bu konuda okul müdürlerinin pozisyonunu ve velilerin şikayetlerini dile getirmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “Mali anlamda yaşadığımız bir sıkıntı var. Son süreçte tüm okul yöneticilerinin yaşamış olduğu bir sıkıntı. Maalesef yanlış bile lansman var. Lansman da şu, bakanlık bütçesinden okulların, elektrik, su doğalgaz, internet, telefon ve öğretmen maaşları karşılanır. Ama onun dışında kalan onun dışında kalan işte yıllık ortalama 200 250 bin lira civarı hizmetli maaşları, işte temizlik malzemeleri, fotokopi parası, A4 kâğıdı gibi diğer yaklaşık yıllık 350 bin lira civarı tutan giderler için veli bağışına gereksinim duyulur. Fakat işte son zamanda diyor veliden bağış alınmayın söyleminin karşısında bu açmaz bizi mali açıdan hesap verebilir konusunda veli ile karşı karşıya getiriyor. Yanlış pozisyonda yani okul idarecileri, bu proje okullarına da aynı şey geçerli. Okul idarecileri mali anlamda veliye karşı bir tüccar havası esiyor ya da işte inanmadığı zaman kaba bir tabir, bir hırsız havası esiyor. Eğitim yöneticilerini çok rahatsız eden bir süreç yani. Yani şöyle bir şey söyleyeyim, akşam eve gelirken bir kilo kıyma istedi diye hanımını Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına şikâyet etmeyen, işte çocuğu ayakkabı, markalı bir ayakkabı istedi diye Ticaret Bakanlığına şikâyet etmeyen bir veli aynı ihtiyaç olmasına rağmen, okuldan 2 top kâğıt istendiği için bizi Millî Eğitim Bakanlığına çok rahat şikâyet ediyor. Halbuki aynı şey, çok anlatılamıyor, okulun ihtiyaçları diye düşünüyorum”.

Bir katılımcı bu çıkmazın velilerden kaynaklandığını ve genel anlamı ile bazı velilerin yardım etmekte isteksiz olduklarını vurgulamıştır. Katılımcı okul-veli ikilemini veliler üzerinden ve geçmişten örneklerle açıklamıştır:

M<sub>3</sub> (YL. 17): “Veya velilere düşen görevler oluyor bunları veliye iyi anlatınca pek sorun yaşamıyoruz. Ama bazı veliler anlamamakta ısrar edip her şeyi devletten bekleyebiliyor. Bazı veliler olabiliyor ki imkân sahibi insanlar bunlar üzülüyorum de mesela bize gelenlerin birçoğu kolejden geliyor. Koleje her yıl onlarca para ödeyenlerin burada eğitime dair en ufak şeye serzenişte bulunmaları veya şikâyet etmeleri beni çok üzüyor. Yani hani ecdadımız herkes kapısının önünü süpürsün. Bir de çok sevdiğin bir hadisi şerif müminlerin en hayırlısı yükü hafif olandır. Yani suyu dahi kendi içebilecekken yani başkasından istememeli. Her şeyi devletten beklememeliyiz. Yani bize de düşen görevler var. Çünkü her vatandaş bu ülkenin bir ferdi ki doğuda çalıştım ben oradaki öğrenciler imkânsızlıklar içerisinde ailevi olarak söylüyorum yoksa devlet elinden geleni gerçekten yapıyor buna şahidim”.

Mali çıkmazın tamamen okulun faaliyetleri ile ilgili olduğunu düşünen bir katılımcı da velilerin desteğini şöyle açıklamıştır:

M<sub>4</sub> <sup>(L.5)</sup>: “Ayrıca işte velilerimizin desteğiyle tabii ki biz şöyle şunu rahatlıkla söyleyebilirim. Bir okulda üretim yaptığınız zaman yani biz mesela kurslar yapıyoruz işte şeylerimiz çok iyi bizim sosyal etkinliklerimiz, kulüplerimiz çok canlı bunları yaptığınızdan dolayı biz veliye şunu söylediğimiz zaman, okula katkı okula yardımcı birtakım konularda şey onlardan büyük destek alıyoruz. Bu açıdan da fazla bir sorunumuz kalmıyor. Çünkü biz öğrencilerimizin onları kuşattığımızdan dolayı ekonomik bir sorun pek kalmadığını söyleyebilirim. Yani rahatlıkla velimiz bize yardım ediyor. Çünkü karşılığını görüyor. Yok bizde öyle şey yok. Biz şimdi zaten burada tabii ki bir Veli okula bağış noktasında okul aile birliği noktasında bir zorunluluk zaten yok ama biz işte diyoruz böyle böyle şeylerimiz var zaten veli kendiliğinden o yardımları yapıyor”.

Okulun finansmanı kategorisinin son kodu “devlet desteğidir”. Buna göre proje okul müdürlerinin de açıkladığı şekilde devlet tüm okullara aynı desteği vermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının tüm okullara sağladığı finansman aynıdır. Bu konu ile ilgili katılımcıların farklı düşünceleri mevcuttur. Bir katılımcı devlet desteğinin mali boyutunu açık bir şekilde ifade etmiştir:

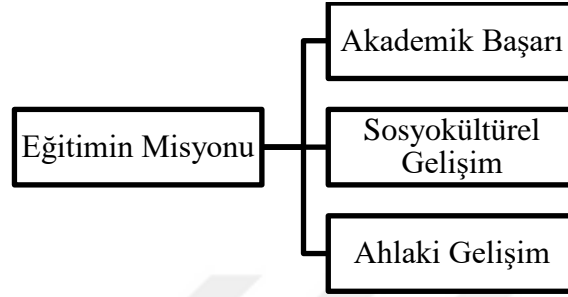
M<sub>7</sub> <sup>(YL. 10)</sup>: “Mali olarak da burada yapılan harcamalar kastediliyor herhalde. Zaten bunlar okul aile birliği bir yönüdür işin. İkinci yönü de devletimiz buradaki işte elektrik, su, doğalgaz gibi harcamaların parasını gönderiyor maliyeden biz de zamanında onların işlemlerini yaparak yani devleti yani o işleyişi devam ettirmiş oluyoruz”.

Mali açıdan devlet desteğinin okulun giderlerini karşılamadığını belirten bir katılımcı da bir proje okul müdürü olarak bu hususun onları zorladığından bahsetmiştir. Proje okullarının ödeneğine bir çözüm bulunması gerektiğinin altını çizmiştir:

M<sub>8</sub> <sup>(YL.5)</sup>: “Mali açı aslında proje okullarının en büyük çıkmazı çünkü hiç bir özerklik yok ekstra bir ödeneği yok hele hele sizin gerçi çalışmanızın bir alanı değil ama bu kolej binaları devraldıktan sonra bu okullarda okullara yerleşen liselerin yani devlet kurumlarının, okullarının şöyle bir açmazı var yani çok devasa ve dört başı mamur binalar kolej binası olarak yapılmış öyle dizayn edilmiş akıl o şekilde burayı yapmış ve Millî Eğitim standartlarının üstünde ve tamamen farklı bir çalışma prensibi ile yapılmış binalar. Dolayısıyla burada personel sıkıntısı, tamirat tadilat sıkıntısı, yönetimle ilgili işte eleman sıkıntısı, bunlar bizi zorluyor yani diyelim ki bina ile ilgili bir arıza elektrik sisteminde bir arıza oluyor. Bunu zaten biz anlamıyoruz bunu anlayacak ve çözecek millî eğitim personeli yok, doğal olarak dışarıdan destek almanız lazım. Bunlar da okula bir külfet maliyet getiriyor. Bunu da ancak okul aile birlikleri üzerinden çözüyorsunuz. Çünkü bir şey yok, yeteri kadar ödenek gelmiyor. Normal bir devlet okulunun ödeneği neyse proje okulunun da o kadar bunlar da belli başlı kalemler zaten, bu yönüyle zorlanıyoruz. Bu noktada şeyin Millî Eğitimin belki yeni bir planlama yapması lazım. En azından teknik servis daha fazla temizlik elemanı, muhasebeci çünkü kampüs olarak dizayn edilmiş bu okullar, bir proje okulunda da bu tarz elemanların olması lazım ki okul İdaresi ve okul müdürü eğitim-öğretime odaklansın. Yani bu söylediğim şeylerle uğraşınca eğitim-öğretime geç sıra geliyor”.

Bir katılımcı da devlet desteğinin diğer desteklerle birleştirilerek değerli olabileceğinden bahsetmiştir. Proje okullarının özerkliğinin mali kısmına değinen katılımcı bu özerkliğin önemini vurgulamıştır:

M<sub>12</sub> (L. 28): “Kaynak oluşturma ve kaynak kullanma okul yöneticisinin yönetici rollerinden biri olarak karşımıza çıkar. Kaynaklar genel olarak iki kanalda sağlanır. Birincisi bakanlık genel bütçesinden edinilen ayni ve nakdi kaynaklar. İkincisi yerel imkanlarla özel iş birlikleri veya gayretlerle oluşturulan kaynaklar. Etkili bir okul yöneticisi bu iki kaynağı da kombine bir şekilde kullanabilen kişidir. Belirtilmesi gereken bir özerk uygulama şu olabilir. Proje okulu olarak özel ulusal veya uluslararası akredite bir programı uygulayan okul, programın uygulanması için gerekli olan bütçeyi hazırlanmış olan mevzuat hükümleri dairesinde kendisi oluşturabilir. Programa dahil öğrenci velileri ile veya vakıf, dernek gibi tüzel kişiliklerle iş birliği çerçevesinde buralardan da temin edilebilir. Bu çok kıymetlidir”.



**Şekil 15: Eğitimin Misyonu Kategorisi ve Kodları**

Eğitimin işleyişi temasının altında incelenen bir diğer kategori de “eğitimin misyonudur”. Misyon, eğitim örgütündeki paydaşlar tarafından benimsenen ortak değer ve inançlardır. Türkiye’de de okulların misyonu Milli eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olup aşağıdaki gibidir:

“Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşımına açık, sanat duyarlılığı ve becerisi gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır” (MEB, [15.03.2020]).

Bu anlamda okullardan beklenen eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeleridir. Yukarıdaki açıklamadan anlaşılacağı gibi eğitimin temel amacı hem akademik hem sosyokültürel hem de ahlaki yönden gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Proje okul müdürleri de proje okulu oldukları için özellikle bu amacı bütün yönleri ile ele almaya önem vermek durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple eğitimin misyonu kategorisi üç alt kod altında incelenmiştir: “akademik başarı”, “sosyokültürel gelişim” ve “ahlaki gelişim”. Katılımcılar genel olarak okullarını geliştirmek için bu üç noktaya özellikle önem verdiklerini vurgulamışlardır. İlk kod “akademik başarı” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin proje okullarına sınav puanına göre alınması bu öğrencilerin akademik anlamda belirli bir seviyenin üzerinde olduğu anlamına gelmektedir. Bir katılımcı bu noktaya değinerek öğrencilerin ve dolayısıyla okulun akademik başarısına bir kanıt göstermiştir:

M<sub>4</sub> (L.5): “Tabii ki esas olarak yani okulun ne konumunda olduğunun hesabını vermek. Bu şu demek aynı zamanda örneğin buraya yüzde birle öğrenci alıyoruz ama mezun ederken biz bu çocuğu yüzde kaçta mezun ediyoruz yani üniversiteyi kazanma oranı. Proje Okulu'nun katkısı nedir diye ben size sayı veriyorum. Şu anda biz geçen sene ikinci dönem başladık biz buna şu an da devam ediyoruz. Bu sene 260 civarında mezun vereceğiz. O 260 civarındaki mezun olan öğrencilerin 240'ını biz okulumuzda hiçbir dershaneye kursa gitmeden kendi okulumuzda kendimiz hazırlıyoruz. Bu büyük bir şey yani. Evet kurslarla. Ve ben bunu kendi okulunun öğretmenleri ile yapıyorum. Bakın dikkatinizi çekiyorum öğrencinin %90'ını ben dışarıdaki bir kursa gitmeden kendi okulunda ben bunu hazırlıyorum. Geçen sene bu oran %60 %70'ti şu anda %90'a çıktı. Bu ne göstergesi, çocuk, okuldaki öğretmenlerinden memnun dışarıya gitmeye gerek kalmıyor okulumuzda biz bunu çözüyoruz. İşte bu proje okulunun bu artışı bile yeter yani”.

Eğitimin girdisi olan öğrencinin eğitim süreci sonunda edindiği kazanımların öneminden bahseden bir katılımcı da şu ifadeleri kullanmıştır:

M<sub>7</sub> (YL. 10): “Yani bunu anlıyorum ben yani mesela mesela bir okulda proje okulu. Buradaki bir çalışmalar var, öğrencimiz şu dilimle buraya geliyor bu öğrenciyi biz üniversiteye götürdüğümüz zaman ya da yerleştireceğimiz zaman nereden almışız nereye getirmişiz bunu başarabildik mi? Başardıysak işte bir adım attığımız ortaya çıkıyor yani buna bakarak anlaşılır. Bir öğrenci 2 donanımla geldi buraya çıkarken kaç donanımla çıktı yani neler yapıldı. Bu okulda neler üretildi? Yani gerek öğrencinin kendisine faydalı ya da gerek ülke adına neler yapıldı? Ne tür faaliyetler yapıldı? Ne tür çıktılar alındı? Bunlar işte hesap verilebilirliği bunlar göstermesi lazım yani”.

Bir diğer katılımcı da akademik başarının okuldan okula değişebileceğini, bazıları için başarı sayılan seviyenin bazıları için sayılamayacağı konusuna değinerek her okulun kendi özelinde değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir:

M<sub>8</sub> (YL.5): “Yüzdelik dilim üzerine konuşacaksa bir hedef belirlenmiştir. Hedefin yüzde kaç yapılmıştır ya da yapılamamışsa kişiden kaynaklanan sebeplerden dolayı mı yapılamamıştır yoksa onun dışında gelişen olaylardan dolayı mı başarılammış bunu iyi tespit edip ona göre karar vermek lazım. Bazen öyle şartlar ortamlar olur ki yüzde yirmilik bir başarı yapan kişi başarılı sayılır. Bazen öyle durumlar da vardır ki yüzde 60 70 oranında gerçekleşmiştir ama beklenti yüzde yüzdür o yüzde 30 40'lık beklentiyi gerçekleştirememek o kişi ile direkt ilgilidir diye ben düşünüyorum yani onu orada tamamen o kişinin ya da müessesenin özel şartlarıyla ilgili bir değerlendirme yapmak lazım diye öyle bir düşüncedeyim”.

Eğitimin amaçlarından biri de bireyi sosyokültürel yönden geliştirmek ve topluma kazandırmaktır. Bu anlamda özellikle proje okulları, öğrencilerini her yönden donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Proje okul müdürlerinin bu görüşleri de “sosyokültürel gelişim” kodu altında incelenmiştir. Bir katılımcı öğrencilerin akademik başarılarının sosyal gelişimlerle desteklenmesi gerekliliğinden bahsetmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “Şimdi bizden de beklenen şu, şimdi sınavlı okul ya da proje okulu olduğumuz için tabii ki bizden beklenti hem akademik anlamda hem demiyim, daha ziyade akademik anlamda ve hakikaten sosyal aktivite, sosyal çalışmalarla bizden beklenti diğerlerinden bir tık daha fazladır, muhtemelen. Çünkü bize gelen öğrenci yorum gücü yüksek, akademik seviyesi daha yüksek öğrencilerden oluştuğu için bizden bu öğrencileri doğru sevk ettirmek, bu öğrencilerin akademik başarıları yanında çocukların sosyal gelişimlerinin de bizden beklenen davranışlar. Şu anda tam manası ile bizlerin de yapmak istediğimiz şey bu. Bizim çocuklara söylediğimiz odur. Bizim birincil önceliğimiz çocukların mutludur. İkincil önceliğimiz başarıdır. Mutluluk olduktan sonra başarı zaten gelir”.

Bir katılımcı öğrencilere üretme alanları sunmanın onların yeteneklerini ortaya çıkarmada çok değerli olduğunu vurgulamıştır:

M<sub>7</sub> (YL, 10): “Biraz önce dediğim donanım yani öğrenciye sosyal olarak ne kattık neler yapıldı mesela ne tür faaliyetler yapılıyor? Bu okulda öğrenciler üretim olarak ne üretiyor? Teknoloji anlamında ne üretiyor? Ona bakmak lazım. Mesela bizim okulumuzda birçok öğrencimizin birçok üniversiteden ödülü ödüllü projeleri var mesela. Dolayısıyla bunlara işte örnek olarak elektrik dönüşüm aracı yaptı öğrencimiz drone yaptı uçak yaptı. Paksumatik projemiz birçok yapay zekayla su analizi yapan bir proje bu, birçok üniversiteden birincilik ikincilik ödülleri aldı. Teknofest'e katıldı mesela bu projeye oraya katılma hakkı kazandı. Yani bunlara imkân ne kadar sağlanıyor işte sağlandıktan sonra neler yapılıyor budur yani benim görüşüme göre budur”.

Bir katılımcı da okulda yalnızca öğretim faaliyetlerinin devam etmediğini, bunların yanı sıra çok çeşitli etkinliklerin de yapılabileceğini ifade etmiş ve bu düşüncelerini örneklendirmiştir:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Üniversitelerden buraya hoca getirmek çok zor değil. Bu hafta mesela bir yurt dışında projemiz dolayısıyla 6 öğretmenim yurt dışında, 5 gün boyunca her gün bir akademisyen geliyor. İşte pazartesi ünlü bir hoca geldi. Salı gününü biraz hafif geçirdik. Bugün özel bir üniversitenin rektörü, yarın da bir hoca gelecek “global politics” diye bizde bir ders var o dersi anlatmak üzere. Telaffuzum iyidir öyle İngilizcem orta seviyededir. Cuma günü de yine bir siyaset bilimi hocası gelecek ama o değişen meslekler karşısında sosyal bilimcilik diye bir başlıkla gelecek. Bu okulda sadece ders işlemiyoruz. Hatta dersi başka türlü de işliyoruz yani bu bakanlığın bile hayal edemediği şeyler yapıyoruz burada. Ben şunu söyleyeyim öyle okullar var ki Bakanlık onları serbest bıraksa inanın MEB'den daha iyi şeyler çıkar. Ama işte çok ciddi engeller var yani. Yönetmelik engelleri var”.

Başka bir katılımcı da öğrencilerin hem akademik hem sosyal yönlerinin gelişiminden ve okullarında bu amaçla düzenledikleri etkinliklerden bahsetmiştir:

M<sub>6</sub> (L, 27): “Çünkü biz az önce dediğimiz gibi dört duvarın dışında yaptığımızla okuluz. 4 duvarı herkes yapıyor zaten eğitimin dışında yani bizde saat 4-6 arası. 4'e dersimiz bitiyor 4 ile 6 arasında okulda 35 tane etkinlik vardır. Bu etkinlikler müzikte sporda edebiyatta matematikte bilgisayarda robotikte farklı farklı alanlarda. Yani müzikte enstrüman çalmaktan tutun sazımız var, neyimiz var gitarımız var bağlamamız var sade piyanomuz var bunların yanında sanat müziği ve halk müziği tasavvuf musikisi korolarımız var. Bu bir tarafı sporla ilgili okçuluktan tutun satranç masa tenisi. Halı saha futbol voleybol basketbol yüzmemiz var. Yani düşünce okullarımız var matematiksel kulüplerimiz var biyoloji ile yani her alanla ilgili çocuk etkinliğe katılmak zorunda zaten pazartesiden cuma akşamına kadar bu etkinlikler vardır. Bizi ilgilendiren bu tarafıdır. Biz orada öğrenci yetiştirirsek öğrenci matematiğe de çalışıyor. Fiziğe de çalışıyor. Kimyaya da çalışıyor”.

Eğitimin misyonunun son kodu ise “ahlaki gelişim” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra toplumla uyumlu, evrensel ahlak yasalarını içselleştirmiş bireyler olarak yetişmesi proje okul müdürleri tarafından vurgulanan bir diğer husustur. Onlara göre öğrencilerin ahlaki gelişimleri ilk öncelik, akademik başarı ise ikinci önceliktir. Bir katılımcı ahlaki gelişimi talim terbiye konusuna değinerek şu sözleri ile açıklamıştır:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Biliyorsunuz Milli Eğitimin esas amacı talim terbiyedir. Benim aklıma talim gelince beden eğitimi zihinsel bedensel gelişim ama terbiye deyince ruhun eğitimi şeklinde geliyor. Dolayısıyla belki talim tarafı diploma tarafı oluyor ama bir de terbiye tarafı o kişinin

yaşadığı toplumla ne kadar uyumlu bir fert olduğuna bakmak lazım. Biz mezun ettiğimiz öğrencilerin topluma aykırı toplumun değerlerine aykırı bir hayat tarzı mı benimsiyor yoksa içinde yaşadığı değer toplumun değerlerine değer katarak bir hayat mı sürdürüyor. Bunu gözetlemek lazım”.

Başka bir katılımcı da toplumsal beklentilerin karşılanmasında bireylerin okulda yetiştirilmesinin önemine değinerek ahlaki gelişimlerinden bahsetmiştir:

M<sub>8</sub> (YL.5): “Özellikle bir şey söyledim yani kişisel gelişimleri nedir, o kendini tanıması, hayatı tanıması, beklendik davranışlar göstermesi örf, adet, anane, gelenek, toplumsal beklenti, kanunların, kuralların ondan beklediği davranışları sergileyebilmesi. Böyle bir beklenti vardı bir birey olarak yani yarım vatandaş ve birey olarak toplum arasına karıştığında, ondan beklenen şeyleri yapabilmesi çünkü okul aynı zamanda bunun da öğretildiği bir yerdir, bir diğer tarafı da yani madalyonun diğer yüzü de budur sonuçta”.

Eğitimin misyonundan bahseden bir katılımcı da sonuçları hemen görülemeyen ahlaki gelişimde öğretmen ve yöneticilerin rol model olmasının öneminden bahsetmiştir:

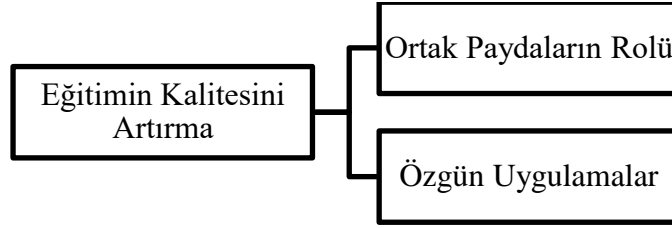
M<sub>9</sub> (YL.5): “Yani eğitimde mesela eğitimin açık ve gizli amaçları vardır. Açık olan amacı sürecin sonucunda çocuğun kazandığı yerdir. Kapalı olan bir amacı vardır. Mezun olduktan sonra o bireyin kazanımlarının topluma yansımalarıdır. Yani mesela siz milli manevi değerleri göremezsiniz süreç içinde çok şey söylersiniz rol ve modelsiniz sizin hangi eyleminizde çocuğun etkilendiğini hangi iyi vasıflarınızı örnek aldığımı o süreç içinde göremeyebilirsiniz. Hatta muhalif de durabilir ama sonuçta çocuk mezun olduktan sonra yetişkin bir bireye dönüştükten sonra o süreç içinde gördüğü şeyler olumlu anlamda söylüyorum olumlu ya da olumsuz onları rol ve model alacaktır. Şu öğretmenimle şu diyalogu yaşadım şu öğretmenim bana şu dokunuşu var. O manevi anlamda görmediğimiz fakat yıllar sonra karşımıza çıkan durumlar bunlar aslında gizlidir. Bu anlamda belki yürüdüğümüzde hani açık ve gizli iki amacı vardır derken gizli olan kısım ilk etapta hemen ölçemeyebilirsiniz ama açık olan nettir, niceldir yani çocuk kazandı nereyi kazandığı bellidir ama diğerinde ne kazanıp ne kazanmadığını bilemezsiniz, birey olduktan sonra topluma karşı sorumluluklarını yapıp yapmadığında ancak görebilirsiniz. Asıl tehlikeli olan da orasıdır ve eğitimcilerin en büyük sorumluluğudur, onun için de ben eğitim yönetiminde şeffaflığı her zaman ön plana şeffaflık, hesap verilebilirlik yani siz kendiniz olabilmelisiniz sizin ilkeleriniz olmalıdır. Kendi ilkelerinizle bireyin karşısında duracaksınız ama birey belki o gün sizin birçok düşüncenizi kabul etmeyecektir. Zor durumlar yaşayabilirsiniz ama sonuçta o duruşunuz belki birey için o öğrenci için o gün size tabii olan çocuklar için yarın rol ve model olacaktır”.

Başka bir katılımcı da talim terbiyenin önemini vurgulayarak eğitim ve öğretimin kavramlarının farkına değinmiştir. Ahlaki zafiyetin telafisi ile akademik başarısızlığın telafisini karşılaştırmıştır:

M<sub>6</sub> (L. 27): “Zaten yaratılıştaki ilk önce hakikat biz öğrenciye de bunu veriyoruz vermeye çalışıyoruz daha doğrusu. Biz bir kere insanız insan olarak sorumluluğumuzdan daha sonra da insanlığımızı tamamlayan olsak unsur inancımızın olması. Yani iki faktörü birleştirerek biz ne yapıyoruz? Neredeyiz. Akademik başarıda öğreniyor şunu söylüyoruz veliye de şunu söylüyoruz. Eğitim dört duvar arasına sıkıştırılmış bir olgu değildir. Siz dört duvarın dışına çıkıp da değerler eğitimi olarak öğrenci yetiştirmezseniz. Bunun telafisi zordur. Yani ahlaki zafiyetin telafisi yoktur. Akademik zafiyetin telafisi vardır. Yani öğrenci bu yıl ilk 10 bine girememiştir. Bir dahaki yıl matematikte fizikte kimyada özel ders alır onu telafi edersiniz ama öğrenci bir büyüğüne karşı nasıl davranacağını veremezsiniz onun kursu yoktur. Çünkü o bir yaşamdır. Yaşadığımız yerde bir yerleşmiş bir değerler manzumesidir. Değerleri değiştirmek de kolay bir şey değildir. Yani insanın şimdiye kadar büyüğünü görünce örnek ve bayramda bir büyüğünüzü gördüğünüz zaman elini öpünüz. Değer yargısını verirsiniz ama bunu kaldıramazsınız kaldırmak öyle bir kolay bir şey değildir. Tam tersi de eğer o öğrenciye bu



değerleri ahlaki olguları veremezseniz, kişiliğinin gelişme açısından daha sonra telafisi yerleşmesi mümkün değildir. Ağaç yaşken eğilir”.



### Şekil 16: Eğitimin Kalitesini Artırma Kategorisi ve Kodları

Eğitimin proje okullarında nasıl sürdürüldüğünü açıklayan eğitimin işleyişi temasının üçüncü kategorisi “eğitimin kalitesini artırma” olarak belirlenmiştir. Proje okulları yönetmeliğinde proje okullarının belirlenmesi maddelerinden biri de şu şekildedir: “Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile görev alanına uygun kendine has uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması,” (Resmî Gazete, 2016a). Buradan da anlaşılacağı üzere proje okulları dış paydaşlarından destek alabilir, onlarla protokoller yapabilir veya özgün uygulamalarla okulun gelişimine katkı sağlayabilirler. Eğitimin kalitesini artırmak için çok farklı yöntemler vardır ancak bu çalışmada okulların iç ve dış dinamiklerine değinilmiştir: Okulun dış paydaşları ile iş birliği yapması ve kendi özelinde çeşitli faaliyetler düzenlemesidir.

Proje okullarında hem akademik hem sosyokültürel etkinlikleri artırmak adına ve dolayısıyla da eğitimi her yönden desteklemek için yapılanlar bu kategorinin altında ikiye ayrılmıştır: “ortak paydaların rolü” ve “özgün uygulamalar”. Ortak paydaların rolü kodu proje okullarının eğitim faaliyetlerini geliştirmek için yine kendileri gibi eğitim kurumları ile iş birliği yapmalarını içerir. Bu protokolleri bir katılımcı şöyle açıklamıştır:

M<sub>12</sub> (L. 28): “Bir başka özerklik özel program ve proje uygulayan okullar olarak planlanan etkinlikler ve projelerin uygulanmasında kurumsal iş birliklerinin yapılabilmesi örneği göstermektedir. Kamu ve özel gerçek ve tüzel kişilikleri ile bilimsel ve kültürel iş birliği protokolü yapma imkânı bulunmaktadır. Bunlar vakıflar, üniversiteler, yerel yönetimler vb. olabilmektedir. Bu sayede akademik personel, danışmanlık hizmetleri, bütçe imkânı sağlama, laboratuvar, spor salonu, kütüphane gibi mekanların ortak kullanımı gibi imkanlar bulunmaktadır. Hatta yurt dışı kardeş okul projeleri kapsamında yabancı okullarla uygulama esaslarını birlikte kontrat altına alma imkânı bulunmaktadır. Yine yönetmeliğe göre kurumunuzda bir “danışma kurulu” oluşturma imkânınız var”.

Bir katılımcı özellikle yüksek öğretim kurumu olan üniversiteler ile hangi konularda nasıl iş birliği yaptıklarını, üniversitelerden nasıl destekler aldıklarını açıklamıştır:

M<sub>8</sub> (YL.5): “Burası aslında çok geniş bir alan ve bu bölüm tamamen okul idaresinin ve öğretmenlerin vizyonu ile ilgili bir şey yani onlar bu alanındaki sınırları ne kadar genişletebilirse o kadar imkân var aslında. Yani üniversite ile iş birliği yapma, beraber proje yapma oradaki öğretim elemanlarından faydalanma, oradaki öğrenciler ile birlikte çalışabilme beraber gibi konularda sayı da kısıtlaması olmadan birçok üniversiteyle çalışma yapılabilir aslında. Burada merkezde okul idaresi ve öğretmenler var yine şeyi söyleyeyim yani proje okullarında proje yapmayan öğretmenin o okuldan bağının kesilmesi diye bir yönetmelik yok mevzuatta böyle bir durum söz konusu değil. Yani bir proje okulunda hiç proje yapmadan da bir öğretmen görev almaya devam edebilir. İşte orada biraz daha öğretmeni teşvik etme üzerinden okul idaresinin takip edeceği bir süreç onu o işe katma, ortak etme. Bizim mesela özel bir üniversite ile bir protokolümüz var, yine başka bir özel üniversitesi ile protokolümüz var. Protokollerin bir kısmı üniversite yerleştirmelerinde, bizim öğrencilerimize ekstra indirimler tercih edildiğinde, oradaki öğretim görevlilerinin bizim okuldaki öğrenci farklı alanlarda gelip burada seminerler vermesi noktasında protokolümüz var”.

Proje okul müdürleri belirli aralıklarla bir araya gelerek istişare yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir katılımcı da diğer proje okulları ile eğitim öğretim anlamında hangi konularda dayanışma içinde olduklarını dile getirmiştir:

M<sub>1</sub> (YL. 23): “Yöneltil olarak bir sefer il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bulunan şube müdürleri, müdür ve müdür yardımcıları ile sık temas halindeyiz. Proje okul müdürleri ile temas halindeyiz, zaten belli periyotlarla onlarla toplantılarımız oluyor, bazen okul ziyaretlerimiz de oluyor, birbirimizden yapmış olduğumuz güzel örnekleri almak adına. Bütün konuları aşağı yukarı eğitimin bütün şeylerini. Ekip ekipman hepsini konuşuyoruz. Öğretmen kadrosu mesela birimizde eksik olan öğretmeni başka bir okulda fazla olabilir, oradan konuşabiliyoruz, önerecekleri öğretmenleri konuşabiliyoruz, personel alımını da konuşabiliyoruz, yabancı öğretmen, bunları konuşabiliyoruz. Ayrıca eğitim öğretimde uygulama iyi örnekler örnekler eğitim öğretimde uygulama iyi örnekler örnekler konusunda da konuşuyoruz. Yani her okul kendi örneklerini, toplantımızın bir ayağı da bu oluyor hocam diyor bize iyi toplantıya organize eden şube müdürü veya müdür yardımcısı, ‘kendi okulunuzda ABC okullarında olmadığını düşündüğünüz orijinal, özgün uygulamalar nelerdir?’ Bu özgün uygulamaları her bir arkadaşımız anlatıyor, anlatılan o özgün uygulamalar bizim bünyemize bizim yapabileceğimiz faaliyetler ise biz de onu kendi okulumuzda modellemesini yapıp eğitimde iyi örnekler diye alıyoruz ve kendi okulumuzda uygulama şansımız oluyor. Bazen bunu öğretmen arkadaşlara da öneriyoruz. O anlamda yönetsel şeyde bunlar da eğitim öğretim ile ilgili iyi örnekleri, iyi uygulamaları da almış oluyoruz”.

Proje okullarında eğitim öğretimin kalitesini artırmak için okul müdürlerinin kendi okullarında yaptıkları etkinlikler “özgün uygulamalar” kodu altında incelenmiştir. Bazı okullar bu etkinlikleri hesap verebilirliği güçlendirmek anlamında yaparken bazıları da paydaşları karara katma amacıyla yapmaktadırlar. Bir katılımcı öğrencileri karara kattıklarını, öğrencilerin görüşlerinin onlar için değerli olduğunu şu örnekle dile getirmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “Çocukla birlikte hareket ederse mesela biz okulları sınav tarihlerine varana kadar, bakın bizdeki iki farklı uygulamayı söyleyeyim; biz sınav tarihlerini belirlerken önce öğrencileri toplarız burada bu genel bir uygulama değil, bizim uygulamamız öğrencilerle konuşuruz deriz ki hangi sınavları, hangi sınavlardan başlayalım, ilk hafta hangi sınavları yapalım. Öğrenci konuşur, netleşiriz, netleştikten sonra da öğretmene deriz ki hocam

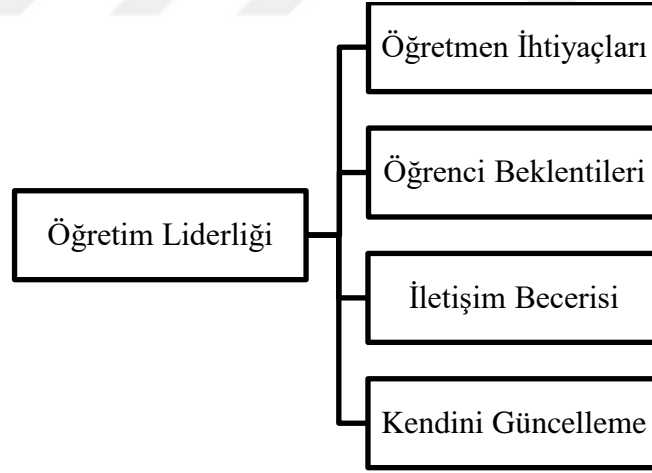
çocukların böyle bir talebi var. Çok güzel bir uygulama söyleyeyim. Önce çocuklar, daha güzel bir şey söyleyeyim. Bizde 12 sınıfın öğretmenlerinin tamamını öğrenciler seçer. 11. sınıfın yaz döneminde öğrenciler kendi aralarında bunun anketini yapar, derler ki hocam 12 A sınıfı matematiği, matematik öğretmeni bu, fizik öğretmeni bu, kimya öğretmeni bu, biyoloji öğretmeni bu istiyoruz ve yüzde yüz istedikleri, yazmış oldukları öğretmenlerin tamamı yüzde yüz olmak kaydıyla ve bunu öğretmen arkadaşlar da bilir. Bu mesela olması gereken bence değerli bir şey, bunu sadece biz yapıyoruz”.

Bir katılımcı da öğrenci memnuniyetini önemsediklerini ve diğer okullardan farklı bir uygulama olan memnuniyet anketi uyguladıklarını ifade etmiştir:

M<sub>4</sub> (L<sub>5</sub>): “Biz mesela ben size şunu söyleyeyim. Birçok okulda olmayan ama biz okul memnuniyet anketi denen bir şey yapıyoruz. O memnuniyet anketinde gerek idarecilerin gerekse öğrencilerin okuldan ne kadar memnun olduklarını gösteren bir anket yapıyoruz ki biz buna göre kendimizi geliştirmeye eksik yönlerimizi tamamlamaya çalışıyoruz. Örneğin önceki sene idarecilerin memnuniyet oranı biraz düşükken biz geçen sene mesela bunu artırdık. İnşallah bu sene daha da artıracacağız”.

Öğrencilerini okulda alınan kararlara katmada çekince görmediklerini ifade eden bir diğer katılımcı da okulda denetimi öğrenci vasıtasıyla yaptıklarını açıklamışlardır:

M<sub>6</sub> (L<sub>27</sub>): “Şimdi biz okula geldiğimiz zaman az önce de zaten o programdaydım. Biz hazırlık sınıflarından başlayarak bitişimizde bir toplantı odamız var, öğrenci toplantı odası ama öğretmen değil öğretmen girmesi yok oraya. Sınıf öğretmeni, ben, müdür yardımcısı gireriz serbest kürsü yaparız. Öğrenciden bir geri dönüşüm alırız. Bu okula niye geldiniz ne bekliyordunuz neleri buldunuz neleri bulamadınız. Öğrencilerimiz çok samimidir. Biz bunu yaptıktan sonra illaki koridorda sınıfta ders arasında üst sınıflardan alt sınıflarla ilgili bize bazı doneler geliyor”.



**Şekil 17: Öğretim Liderliği Kategorisi ve Kodları**

Eğitimin işleyişinde en önemli aktörlerden biri okul müdürleridir. Okul müdürlerinin liderlik anlayışı da eğitimi doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda sonuncu kod “öğretim liderliği” olarak belirlenmiştir. Smith ve Andrew (1989, 16-17) öğretim liderinin sergilediği bazı davranışları şöyle sıralamışlardır: akademik hedeflere bağlılık göstererek, öğretmenlerle iletişim kurarak, personelin gelişimine katkı sağlamak, öğrencilerin ve öğretmenlerin performansını artırmasına yardımcı

olmak ve öğrenme sürecini aksatan faktörleri en aza indirip disiplini sağlamak. Ayrıca, öğretim lideri iyi bir iletişimci olarak ele alınmıştır (Smith, Andrew, 1989, 25). Bu anlamda öğretim liderinin okulun hedeflerine ulaşmada tüm paydaşları desteklediği ve iletişiminin de çok iyi olduğu söylenebilir. Öğretim liderliği kategorisi dört kodda incelenmiştir: “öğretmen ihtiyaçları”, “öğrenci beklentileri”, “iletişim becerisi” ve “kendini güncellemedir”. İlk kod okulun paydaşlarının en önemlilerinden biri olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken gereksinim duydukları ortamın kendilerine sağlanması ile ilgili olan “öğretmen ihtiyaçlarıdır”. Öğretmenler hem psikolojik hem sosyal hem de akademik anlamda desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bir katılımcı öğretmenlerin gelirlerinin sabit olduğunu ve bu sebeple de iş doyumlarını yükseltmek için yapılması gerekenleri anlatmıştır:

M<sub>8</sub> (YL,5): “Yani şöyle öğretmenler ile ilgili şu durum var, şimdi proje okulu seçkin öğrenci, seçilmiş öğretmen bir yönüyle ve beklentinin yüksek olduğu bir okul. Şimdi burada ben kendi açımdan söyleyeyim. Buranın öğretmenine karşı ben çok daha kendimi böyle sorumlu, nazik, onların taleplerini yerine getiren bir okul idarecisi olmak olmam gerektiğini hissediyorum. Yani onlara karşı konuşurken de yani tabii ki bütün öğretmenlerimize karşı bunu yapmak gerekir ama şimdi onları memnun etmek, onları mutlu etmek hani zaten mali olarak çok fazla bir şeyleri yok. En azından yaptıkları işten zevk alsınlar. Huzurlu olsunlar noktasında işte ders programlarını yaparken onlarla talepleri olduğunda, öğretmen odasının dizaynından işte onların çayının kahvesinin tam olmasından işte sınıfların temizliğinden, öğrenciler ile ilgili sıkıntılardan hemen çözüm odaklı olup oranın problemlerini çözme noktasında daha hızlı hareket etme noktasında kendimizi sorumlu hissediyoruz açıkçası”.

Öğretmenin psikolojik olarak hazır olmasından öncelikli olarak okul müdürlerinin sorumlu olduğunu dile getiren bir katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

M<sub>2</sub> (L, 4): “Önce öğretmen mutlu olacak, öğretmen mutlu olursa öğretmenin mutluluğu dışarı, öğrenciye yansıtacak. Mutlu olursa da başarı daha hızlı gelir kanaatindeyiz”.

Bir katılımcı da okul iklimine değinmiş ve okul ikliminin evrak işlerinden daha önemli olduğunu insancıl bir bakış açısı ile ele almıştır:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Bizde genelde denetlemeler evrak üzerinde olur, onların hesabını verir öğretmen de idare de. Onların şekli daha çok önemlidir ve bunu üzülerek söylüyorum yani yaptığımız işler okulda yapılan güzel şeyler, esen hava yani ne bileyim herkes huzurla çalışıyor mu çalışmıyor mu bunların daha çok bence ön planda tutulup bunların kriter olarak belirlenmesi lazım. Yoksa yazıda yazdığımız bir işte yazının formatı şekli, toplantı yapılmış bu toplantının neticesinde neler toplantıda hangi kararlar alınmış, neticesinde neler yapmış işte bunun okula yansıyan tarafı değil de şöyle olmalı böyle yani bunlar daha çok bana sıkıcı geliyor. Ben her zaman tabii ki devletin kuralı kanunu geçerli ama bunu insanlara güzel anlatıp bir de daha çok insanı ön planda tutmak, benim hep önemsendiğin bir şey yani öğretmenlere yaklaşım daha çok resmi bir şekilde değil de içtenlikle oldukça biz kazanıyoruz. Öğretmenin sizden beklentileri vardır onları makul ölçüde karşılırsanız örneğin bir çocuğunun mazereti vardır, bir programda bir şey

ister, siz bunu göz önünde bulundurursanız ondan daha çok verim alırsınız. Ben hep öyle derim, insanın gönülünü al canını al yani gönülden yaparsa verimli olur diye düşünüyorum”.

Diğer bir katılımcı da bir öğretim liderinin sahip olması gereken problem çözme becerisine vurgu yaparak öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmiştir:

M<sub>1</sub> (YL, 23): “Öğretmenlere karşı da sorumluluğumuz var çünkü öğretmen bizim aynı zamanda çalışmamız aynı zamanda korumakla mükellef olduğumuz arkadaş gibi grubumuz yani, öğretmene sadece yükünü yüklersiniz günün sonunda bakarsınız ne kadar koştı diye bu değil yani. Bu öğretmenin ayağına dolanacak olan problemleri de çözmek zorundasınız, öğretmenlere karşı da sorumluluklarımız var. İyi bir eğitim iklimi oluşturmak zorundayız yani öğrencisiyle velisiyle okulun temizliğini tertipli ile alet edevatları ve ekipmanlarıyla önce iyi bir eğitim iklimi oluşturmak öğretmene karşı sorumluluğumuz. Öğretmen geldiği zaman okula geldiği zaman eğitim ve öğretimin dışında talim terbiyenin dışında başka bir şey düşünmemesi lazım, ona ihtiyaç olmaması lazım. Siz idareci olarak onları zaten öncesinde hazırlamış olmanız lazım”.

Öğretim liderinin özelliklerinden bahseden bir katılımcı da öğretmenin motivasyonu konusuna vurgu yapmıştır:

M<sub>10</sub> (YL, 18): “Diğer okullardaki okul yöneticisinden veya öğretmenden beklenilenden başka bir şey beklenmiyor. Belki burada beklenti biraz daha çitasal şey olarak yüksek, oransal anlamda. Yani sizin rol modeli olmanız isteniyor, öğretmene rehber olmanız isteniyor, örnek davranışları sergilemeliyiz isteniyor, güzel bir okul iklimi oluşturmanız bekleniyor. Öğretmenleri yüksek motivasyonla çalıştırmanız motivasyonlarını yüksek tutmanız bekleniyor. Herkes bekliyor öbür okullarda da bekleniyor. Proje okullarında bu çita biraz yüksek”.

Proje okulu öğrencilerinin belirli bir sınav puanı ile bu okullara girmeleri istek ve beklentilerinin de diğer okullardan farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Bu anlamda öğretim lideri olarak okul müdürlerinin önem verdiği bir diğer önemli konu da “öğrenci beklentileri” adı altında incelenmiştir. Okul müdürleri öğrencilerin beklentilerine karşılık vermek durumunda olduklarından ve dolaylı olarak da öğretim liderinin bir özelliğinden bahsetmişlerdir. Bir katılımcı öğrencilerinin okullarına gelirken yaşadıkları zorlukları anlatarak bunun bir karşılığı olması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

M<sub>2</sub> (L, 4): “Bir kere sadece ilçeden değil okul x ilçesinde olmasına rağmen daha uzak ilçelerden bu okulda başarılı olmak için hem zaman harcayan hem para harcayan hem emek harcayan 800 tane öğrencinin liderliğini yapmaya çalışıyorsunuz. Dolayısıyla bu başlı başına bir sorumluluk, şimdi düşünsenize insanlar tüm maddi sıkıntılara rağmen, İstanbul trafiğine rağmen, x ilçesinden sizin okulunuza gelecek. Geliş gayeleri sadece şu, ben buraya gelirim, bu anlamda çok başarılı bir okul. Ben başarılı olmak için buraya geleceğim diyecek ve okulda kazanmış olduğu puanı buraya harcayacak daha yüksek okulun taban puanının çok daha üzerinde şöyle söyleyeyim örneğin, 5.68 ortalamayla alırken yüzdelik dilimde 2.70’lik dilimle çocuk burayı tercih edip gelen çocuklarımız var, şimdi bu çocukların tercihini gördükten sonra üzerindeki sorumluluğun mutlak ve mutlak hem olması hem artması gerekir. Bu sorunu biz yaşıyoruz. Kimlere karşı onun şeyler üzerine bir öncelik tek sorumlumuz ya da en çok sorumluluk hissettiğimiz alan öğrenciler. Yani öğrencinin şu öğrenci sabah evden çıktıktan sonra sabah 8 buçukta çocuk buraya sağlıklı gelmişse, çocuk saat üç buçukta buradan sağlıklı çıkabilmeli mesel bu da sorumluluk. Yani çocuğun burada yaşayacağı herhangi bir olumsuzluk, bu fiziki bir olumsuzluk ne bileyim psikolojik bir olumsuzluk, bunların tamamı düz mantık baktığın zaman sizi rahatsız edici şeyler, yani burada bir çocuk merdivenden düşüp kendine zarar

verirse, bu, akşam gittiğinde sizi rahatsız edecek bir şey. O zaman şunu düşünmeniz gerekir düşünürsünüz de ya da düşünmeniz gerekir en azından, yani ben burada şunu yapsaydım bu çocuğa acaba şey olmaz mıydı, onun bir de vicdani sorumluluk bölümü var”.

Öğretim lideri olan okul müdürleri karşı karşıya olduğu öğrenci kitlesini iyi tanımalı, ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilerek hareket etmelidir. Bu anlamda bir katılımcı da proje okuluna gelen öğrencilerin özelliklerinden bahsederek hissettiği sorumluluğun sebeplerini açıklamıştır:

M<sub>8</sub> (YL.5): “Çünkü adı üzerinde proje okulu denildiği zaman projeler yapan bir okul beklentisi var. Başarı beklentisi olan bir okul. Gelen öğrencinin profili açısından başarılı ve talepkar öğrencilerin gelmesinin hasebiyle size zorlayacak bir öğrenci grubunun yani taleplerinde onlara cevap vermeniz gereken, sorgulayan bir öğrenci ve veli grubuyla karşı karşıyasınız. Bu yönleriyle kendinizi daha daha sorumlu daha yük altında hissediyorsunuz. Ve onlara aslında yetişmek istiyorsunuz. Yetişmek zorunda kalıyorsunuz”.

Bir katılımcı proje okulu öğrencilerinin özelliklerine dikkat çekerek okul müdürünün kendini her yönden geliştiren bir öğretim lideri olması gerekliliğinden bahsetmiştir:

M<sub>3</sub> (YL. 17): “Vatandaş haklı olarak yemeyip yedirdiği çocuğun eğitimi için ne bileyim bir sürü emeğinin karşılığını sizden bebekler nasıl bekler, belli bir yüzdeyle çocuk size geliyorsa ki bu sizin okulu tercih ederken gözünün önünden birçok okul geçebiliyor. Fen Lisesi geçebiliyor farklı okullar geçebiliyor. O puanı verdiğinin karşılığı sizden bekliyor ya zaten doyumazsanız bu puanı ile gidemeyeceği bir yerde yok nakille bir başka okula da gidebilir. Yani eğitim anlamında sizden beklenti çok fazla. Haklı olarak diyor ki ben bu yüksek puanla geldim buraya siz de bu kalitede bir eğitim vermelisiniz”.

Öğretim liderinin bir diğer özelliği de etkili iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Bu özellik son kod olan “iletişim becerisi” adı altında incelenmiştir. Proje okul müdürleri de iletişimin hem öğrenci hem öğretmen ayağından bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra bu iletişimin okulun tüm paydaşlarını bir araya getirci yönde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı öğrenci kitlesine vurgu yaparak iletişimin önemine ve biz diline değinmiştir:

M<sub>2</sub> (L. 4): “İki, ikili iletişiminiz çocuk iletişiniz, öğrenciyle olan iletişimimiz bana göre çok üst seviyede olma zorunluluğu var. Bugün proje okullarında diğer okullardan farklı olarak, bu bir sorundur, öğrenci ve okul idaresi çatışmasının yaşandığı dikkatli bakarsanız ve incelediğinizde belki göreceksiniz okul idaresi ile öğrencinin çatışma yaşadığı okulların yüzde 99’u proje okuludur. Gerekçe şu, öğrenci düşünen yorumlayabilen belli bir seviyede araştırabilen bir öğrenci profili, dolayısıyla siz okul müdürü olarak, bu doğru, bunu yapacaksınız, dediğinizde karşınızda bunun doğru olmadığını iddia eden ya da bunun doğru olmadığını size anlatan bir öğrenci grubu var. Öğrenci grubuyla birlikte hareket edemezsiniz, biz bunun örneklerini yaşarsınız mesela, il içerisinde de araştırınca göreceksiniz, birçok okulda bunu yaşarsınız, çok garip protestolara karşılaşırsınız. Bu basına da sürekli yansır, bu yansımada bu yansımada araç da şu: eğer burada bu seviye, proje okullarında benim dediğim doğru ve siz bunu yapacaksınız ile yola çıkarsanız yani benle hareket edemezsiniz. Proje okul idarecilerin bana göre birinci önceliği şu olması lazım, biz duygusu mutlak ve mutlak çok fazla gelişmiş olması lazım. Biz biz bize bizden yani, bu duygu gelişmemiş okulların tamamında ve bu tip öğrencilerin protestoları da şey olmaz, farklı okullarda olduğu gibi farklı okullarda olduğu gibi şey olmaz, nedir o böyle bağırarak çağırarak olmaz, bir afişle olur, çok kibar bir sözle olur mesaj her yere gider. Herkes anlar, dolayısıyla bence proje okul müdürünün birincil özelliği eğer bununla ilgili mülakat yapılacaksa devamında, yapılmıyor, bunun mülakatı sadece

buradaki arkadaşların böyle ben egosu olmayan arkadaşlardan seçilmiş olması bana göre çok büyük avantaj olur”.

Öğretmenler ile iletişimi oldukça önemseyen bir katılımcı da okul ikliminin buna bağlı olduğunu belirtmiştir:

M<sub>3</sub> (YL, 17): “Ama ben şeyi çok önemsiyorum yani bir yerde çalışırsınız rolünüz ne olursa olsun bir mesai arkadaşlarınız vardır. Onlarla diyalogunuzun çok iyi olması lazım. Onun için bence bir insani ilişkilerin çalıştığınız kurumda çok saygın ve çok ne bileyim yani huzurlu olmalı herkes sizin sevdiğiniz ve sizi seven insanlarla çalışmanız daha çok başarılı kılabilir. Yani kapıdan girerken herkes huzurla girmeli”.

Bir katılımcı da okul müdürünün okuldaki yerini vurgulayarak müdürün okul için her şey olduğuna değinerek iyi iletişim becerisine dikkat çekmiştir:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Şimdi yani müdür bence okulun her şeyidir. NTV'nin bir sloganı vardı; bir şey değişir her şey değişir diye. Bir okul müdürü kadardır müdürü ne kadar işini bilen insan olursa ama bu mevzuat bilme değil sadece, en önemli unsuru bence müdürün iyi iletişim kuruyor olmasıdır ve daima güler yüzlü olmasıdır pozitif bakıyor olabilesidir”.

Öğretim liderliği altında incelenen son kod “kendini güncellemedir”. Proje okulları sahip oldukları öğrenci kitlesinin özelliklerinin kendilerini zorunlu olarak geliştirmeye ittiklerini dile getirmişlerdir. Takım lideri olan okul müdürlerinin çeşitli becerilere sahip olması gerektiğini bir katılımcı şöyle dile getirmiştir:

M<sub>12</sub> (L, 28): “Müdürün vizyonu, liderlik özellikleri, yöneticilik ve problemlere çözüm bulma becerileri, planlama örgütleme, kadrolama vb. konulardaki potansiyeli kurum için ortak geçerli değerlendirme konularıdır. Yönetici olarak sizden takım lideri olmanız beklenir, danışman gibi davranmanız beklenir. İş yapacak kişilere rehberlik yapmanız beklenir. Okul dışındaki piyasa değişimlerine ihtiyaç verebilecek şekilde kurumun yapısını değiştirmeniz beklenir. Katılımcı yönetim uygulamanız beklenir. Çalışma otaklarının, öğretmenlerinizi ve diğer kişileri karar mekanizmanıza dahil etmeniz beklenir. Bilginizi çalışanlarınızla paylaşmanız istenir. Motivasyon sağlamanız beklenir. Sonuç almanız istenir. Sonuç, mevzuatı dairesinde hedeflediğiniz eğitim hedeflerine ulaşmaktır. Sizden bu beklenir. Rolünüz veya rolleriniz etkili yöneticilik davranışları sergileyebilmektir. Bunun içinde mesleki ve profesyonel yeterliliğinizin olması gereklidir”.

Bir katılımcı ise okul müdürünün kendini her yönden geliştirmiş olması gerekliliğine ve bunun tersi olursa oluşabilecek sorunlara değinmiştir:

M<sub>5</sub> (YL, 10): “Bunun için de iyi bir entelektüel altyapının da olması gerekir, yani bir müdür sadece branşının insanı değildir. Felsefe okumalıdır, sosyoloji psikoloji okumalıdır, tarih bilmelidir. Yani milli eğitimin bütün yönetmeliklerine genelgelerine bakarsanız. İşte Atatürk ilke inkılapları, Türk milletinin Milli manevi değerleri falan bunları sadece edebiyatla bilemezsiniz. Bunları tarih bileceksiniz, inkılap tarihi bileceksiniz, psikoloji bileceksiniz felsefe bileceksiniz bir kere okulun bakanlık ne yaparsa yapsın kâğıt üzerinde neyi olursa olsun okul müdürü kadardır. Okulda müdür yetişmiş bir insansa okul ona göre şekil alır. Ama eğer müdür arkadaşımızın eksikleri çok fazla ise o zaman okul da sıkıntılı hale gelir. Bakın orada sorunlar çok fazla olur. Bir insan şikâyet edilmez demiyorum ama eğer bir okul müdürü ile alakalı hep aynı noktadan şikâyetler varsa bu okul müdür arkadaş o noktada kendisini iyileştirmiyor demektir. Bunun tedavi edilmesi lazım. Bu ne ile olur bilmekle olur. Siz ilmen, irfanen, hikmen yolculuğunuz yoksa yolda kalırsınız hatta yola bile çıkamazsınız”.

Proje okul müdürlerinin karşısındaki ğrenci kitlesine ayak uydurarak sürekli bir gelişim halinde olmasının önemini vurgulayan bir başka katılımcı da düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

M<sub>6</sub> (L. 27): “4 yıl bir ilköğretimde mahalli bir ilköğretimde 150 öğrencinin başındaki bir müdür yardımcısının bu okulda proje müdürü olarak yapması demek kendisinin ayakkabı numarasının 36 olup 42 numara ayakkabı giymesine benzer. Böyle olmaması lazım yani kriterlerin biraz daha hizmet edeceği sektöre sektörden kastım. Burada ğrenci grubu ğrenci profili, buna cevap verebilecek nitelikte olması lazım. Kendisini geliştirmiş olması lazım yani sizin karşınıza cep telefonu, teknolojiyi hazırcevaplığı sizden daha iyi verebilen bir kesime karşı eğer sizin ilkokulda tahtaya kalkıp da yanlış yaptığınız zaman ben bunu siz uyuyor musunuz, uyanık mısınız diye yapmak için böyle hata yaptım diyerek geçiştireceğiniz bir kitle yok. Onun için bu kitleye hitap edebilecek ve yn verebilecek bir kişinin Türkçesi hani derlerdi eskiden ifadesiyle 10 fırın ekmeğ yemesi lazım işte 10 fırınlık”.





## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde proje okul müdürlerinin rol ve yeterlilikleri, hesap verebilirlik çerçevesinden proje okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Bulgular, araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında ayrı maddeler halinde tartışılmıştır. Bu araştırma ile alanyazındaki benzer ve farklı araştırmalar karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın alan yazınındaki bilgi tabanını nasıl desteklediği ve genişlettiği veya tabanla nasıl çeliştiği tartışılmıştır.

#### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Hesap verebilirlik kavramının zaman içerisindeki gelişim ve değişime bakıldığında eğitime yansımalarını ve beraberinde getirdiği parametreleri de görmek mümkündür. Araştırmanın amacı etrafında belirlenen ilk alt amacı proje okul müdürlerinin hesap verebilirlik kavramını nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini ortaya çıkarmaktır. Okul müdürleri kamuda hesap verebilirliği bir gereklilik olarak gördüklerini ve hesap verebilirliği olumlu algıladıklarını dile getirmişlerdir. Eryılmaz ve Biricikoğlu'nun da (2011) belirttiği gibi kamu yöneticileri kullandıkları kaynak ve yetkilerden dolayı hesap verebilir olmalıydılar. Proje okul müdürleri hesap verebilirlik kavramını şeffaflık, sorumluluk, cevap verebilirlik gibi kavramlarla eşleştirerek açıklamışlardır.

İlk olarak okul müdürlerinin hesap verebilirlik kavramını eğitimde denetim kavramı ile ilişkili olarak açıkladıkları belirlenmiştir. Görüşülen okul müdürleri hesap verebilirlik anlamında denetimleri üç farklı şekilde yorumlamışlardır. Birincisi okul müdürlerinin yaptıkları *ders denetimleri*, ikincisi müfettişlerin yaptıkları kurum denetimleri (*dış denetim*) ve son olarak da kendilerinin ve öğretmenlerin *öz denetimlerinden* bahsetmişlerdir. Proje okul müdürleri öğretmenlerin derslerini gözlemleyerek eğitim öğretim faaliyetlerini kontrol etmektedirler. Kayıkçı, Cantürk ve Yılmaz'ın (2014) araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri kliniksel denetimi

benimsemişlerdir. Bu araştırmada da kliniksel denetimin okul müdürleri için bir rutine dönüştüğü sonucuna varılabilir ancak proje okul müdürleri özellikle kendi okullarında bu denetime çok fazla ihtiyaç duymadıklarını da dile getirmişlerdir.

*Dış denetim* boyutunda ise okul müdürleri müfettişlerin okul denetimlerinden bahsederek bu konuda bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Ladd (2012, 22), okulları denetlemenin tek yolunun okulları ziyaret etmek olduğunu ve maliyeti ne olursa olsun bu denetimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Proje okul müdürlerinin de bu görüşü desteklediği söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin hem kendi hem de öğretmenlerinin *öz denetimlerinden* bahsettikleri görülmüştür. Öz denetime sahip bireylerin dışardan herhangi bir denetime ihtiyacı olmadığı vurgulanmıştır. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu yönetsel işlere ayırdıkları öğretmen denetiminin de dahil olduğu eğitim öğretim etkinliklerine daha az zaman ayırdıkları ortaya konmuştur (Akçay, Başar, 2004; Yılmaz, 2009). Bu anlamda proje okul müdürlerinin öz denetime sahip öğretmen kadrosu ile öğretmenleri desteklemeleri beklenmektedir. Özcan (2011, 92) İngiltere ve Türkiye'nin teftiş sistemlerini karşılaştırdığı tezinin sonuçlarında İngiltere'deki okulların özdenetimleri olduğundan Türkiye'de ise okul özdenetiminin olmadığından bahsetmiştir. Bu anlamda Türkiye'deki proje okullarının da İngiltere'deki anlamı gibi olmasa bile bir özdenetim mekanizması geliştirme yolunda oldukları söylenebilir. Bunun dışında bazı okul müdürleri bu denetimleri yaptıkları halde karşılıksız bir süreç olduğunu düşünmektedirler.

Proje okul müdürleri hesap verebilirlik kavramını açıklarken özellikle *rehberlik, şeffaflık, kamusal ve bireysel faydadan* bahsettikleri görülmüştür. İlk olarak proje okul müdürleri kendilerinin yaptıkları ders denetimlerini öğretmenlere yol göstermek, *rehberlik* yapmak amacını taşıdığını belirtmişlerdir. Müfettişlerin okulu denetlemesini de bu şekilde yorumlayarak denetimin rehberlik amaçlı olursa etkili ve uygun olacağını dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin iç denetime ilişkin görüşlerinin incelendiği Büyüktaş'ın (2016, 100) araştırması da bu sonucu destekler nitelikte olup denetimin rehberlik amaçlı yol gösterdiğini, eksiklerin belirlenip giderilmeye çalışılması ile olumlu bir gücünün olduğunu ileri sürer.

Acar'ın (2002, 230) geliştirdiği 5-S hesap verebilirlik modelinde kamusal bilgilenme ve bilgilendirme olarak açıkladığı saydamlık, şeffaflıkla aynı anlama sahiptir. Bu anlamda katılımcılar bilgi paylaşımına önem verdiklerini ve yaptıkları

faaliyetleri *şeffaf* kıldıklarını dile getirmişlerdir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017, 62) yaptıkları araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin paydaşlarına gerekli bilgileri sunmak için bilgi ve belgelerini kayıt altına almaları gerekliliği ve online bir sistem ile bunun duyurabileceğinden bahsetmişlerdir. Proje okul müdürleri de şeffaflık anlamında okullarda yapılan her işin, sorulduğunda hesabını verebilmek adına, kayıt altına alındığı, okullarında yapılan etkinliklerin ve sonuçlarının da online yollarla paylaşıldığı bilgisini vermişlerdir.

Okul müdürleri özellikle mali anlamda kamu zararının oluşmasının önlenmesi için hesap verebilirliği bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Bunun yanı sıra müdürler, denetlenen ve hesap verme durumunda olan bireylere bunun olumlu bir sonuç olarak yansıtacağı kanaatine vararak bireysel faydaya da dikkat çekmişlerdir. Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011, 27) kamuda hesap verebilirliğin önemine değinerek kamu yararının, kamu hizmetlerinin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bir kamu yönetici kamu kaynaklarını toplumun yararı için kullanır ve kendi çıkarlarını gözetmezse toplumsa sosyal sorumluluk ve güvenin temelini atmış olur (Eryılmaz, Biricikoğlu, 2011, 37). Bu anlamda proje okul müdürlerinin eğitimin girdi ve çıktıları ile topluma faydayı ön planda tutan yöneticiler olduğu söylenebilir.

Proje okul müdürleri birlikte çalışacakları yönetici ve öğretmen kadrolarını seçebilme hakkına sahiptirler. Bunun yanı sıra bu okulların öğrencileri de bu okullara sınavla gelmektedirler. Tüm bu değişkenlerin etkisinin okul müdürleri üzerinde hesap verme baskısı yarattığı söylenebilir. Nitekim okul müdürleri de bunu görüşmelerde dile getirerek böyle haklara sahipken hesabın onlardan sorulmasını doğal karşıladıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin hesap verme sorumluluğunu üstlenirken bunu iki boyutta ele aldıkları söylenebilir. Bunlardan ilki *iç mekanizma* olarak adlandırılan okulun en önemli paydaşı öğrencilerin hesap sorma becerileri, ikincisi ise bu okullara seçilerek gelen *öğretmenlerine duydukları güvendir*. Bu iki unsurun bir araya gelmesi ile denetimin ve hesap verebilirliğin onlar için çok da zorlandıkları bir alan olmadıkları sonucuna varılabilir. Literatürdeki araştırmalar tarandığında çoğunun okullardaki içsel bir mekanizma ile eğitim öğretim ortamını ve okul kültürünü kastettikleri görülmektedir. Bu araştırmalarda genel anlamı ile öğrenci etkisinden, öğrencinin de bir denetleme aracı oluşundan bahsedilmemiştir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak okul müdürlerinin öğrenciyi,

öğretmenin ve yönetsel süreçlerin denetleyicisi olarak görmesi belirtilmiştir. Bu fark okul müdürlerinin proje okullarında çalışması dolayısıyla akademik başarısı ve farkındalığı yüksek öğrencilerle muhatap olmasından kaynaklanmış olabilir.

Canlı'nın (2016, 209) okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini araştırdığı doktora tezinde okul müdürlerinin güvendikleri öğretmenleri sık sık kontrol etmeyip güvenmedikleri öğretmenleri ise daha sık kontrol ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmancının bulgularını desteklemektedir. Proje okul müdürleri de öğretmenlerine duydukları güvenden dolayı onları denetlemeye çok da ihtiyaç duymadıklarını açıkça dile getirmişlerdir. Bu anlamda proje okullarına seçilerek alınan öğretmenlerin okul müdürü tarafından daha az denetlenmeye ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Proje okul müdürlerinin rollerini hesap verebilirlik çerçevesinde nasıl deneyimledikleri alt amacına sahip olan bu araştırma, okul müdürü rollerinin birçok boyutuna değinmiştir. Okul müdürlerinden toplanan verilere göre yapılan analizler sonucunda öne çıkan rollerin *okulun finansmanı*, *eğitimin misyonu* ve *eğitimin kalitesini artırma* konularında hesap verebilirlik ile ilişkili olduğu görülmüştür.

İlk olarak okulun ekonomik durumunun, gelir-gider dengesinin sağlanmasında başrol oynayan okul müdürlerinin kaynak bulma konusunda farklı görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Okul merkezli yönetime geçişin bir aşaması olan proje okullarında finansman en önemli parametrelerden biridir. Summak ve Karadağ (2009, 139) yaptıkları araştırmanın sonucunda da okul müdürlerinin merkezi yönetimlerde yönetsel ve eğitsel süreçlerden sorumlu birinci kişi olduğunu ve özellikle bütçe yönetimi konusunda yetişmiş bireyler olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. İstanbul'daki proje okul müdürlerinin bu süreçleri üç aşamada ele aldıkları söylenebilir. Bunlar *devlet desteği*, *yerel imkanlar* ve *kişisel çabalar*dır. Okul müdürleri okulun bütçesine devlet desteğinin her okul için aynı olduğunu, proje okulu oldukları için özel bir bütçelerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okul müdürleri okulun paydaşlarından biri olan veli ile de finansal konularda karşı karşıya kaldıklarını bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012, 71) da araştırmalarının bulgularında okul müdürlerinin sorunlarından birini maddi sorunlar olarak belirtmişler ve ödenek yetersizliğinden,

okulların maddi imkân eşitsizliğinden ve bağış konusundaki sıkıntılardan söz etmişlerdir. Bazı okul müdürleri, proje okullarından beklentilerin diğer okullara göre daha fazla olduğunu ve bu beklentinin karşılığında yeterli finansman sağlanmadığını dile getirmişlerdir. Erdağ ve Karadağ'ın (2017, 326-327) belirttiği gibi okulların performansı dış çevreler tarafından sürekli olarak gözlenmektedir ve bu dış güç odakları hesap verme ve sorma ile ilgili mekanizmaları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Okul müdürlerine göre yeterince sağlanmayan ekonomik destek devletin proje okullarından beklentileri ile uyuşmamakta ve hesap verme konusunda da sıkıntıya yol açmaktadır. Bu anlamda proje okullarına beklentilere paralel olarak finansman sağlanması gerektiği önerilmektedir.

Summak ve Karadağ (2009, 139) araştırmalarının sonucunda okul müdürlerinin kaynakları en iyi şekilde seçerek kullanabilen finans uzmanları olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu araştırma da bu sonuçları destekleyecek nitelikte olup okul müdürlerinin kaynakları oluşturma konusunda yetenekli olması gerektiğine değinir. Proje okul müdürlerinin bazıları yerel imkanları kullanabilmeyi ve kişisel çevrelerine ulaşabilmeyi de bütçe yönetiminin bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu da okul müdürlerini çevresi geniş, ikna gücü yüksek, iletişim becerisi gelişmiş bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır. Yolcu'nun (2007, 236) araştırma sonucuna göre ise okul müdürleri bütçe dışı kaynak oluşturmada zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorluklar okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun finansmanı konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için ya devletin desteğini beklediklerini ya da kendi imkanlarını seferber ettikleri söylenebilir.

Okulun finansmanın nasıl sağlandığı, kaynakların nerelerden oluşturulduğu ve konuda nasıl şeffaf davranıldığı ile ilgili okul müdürü görüşleri incelenmiştir. Okul müdürleri devlet desteği ve kişisel çabaları dışında bir de yerel imkanları kullanarak okulun mali süreçlerini devam ettirebilmektedirler. Proje okul müdürleri belediyeler, sivil toplum kuruluşları, mezunlar ve veliler aracılığı ile kaynak oluşturmaya ve okulun temizlik, kırtasiye, yardımcı personel gibi ekonomik giderlerini karşılamaktadırlar. Bu giderleri karşılarken okul aile birliği vasıtasıyla makbuzlar kesilerek şeffaflık ilkesine uyulduğu belirtilmektedir. Toker Gökçe ve Uslu'nun (2018, 327) araştırma bulgularına göre de okulun bu ihtiyaçlarını

karşlamak için okul içi, yönetim, çevre ve velilerden yararlanılmaktadır. Bulgular bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Proje okul müdürlerinin rolleri kapsamında değerlendirdikleri diğer bir konu da *eğitimin misyonudur*. Onlara göre eğitimde hedeflere ulaşıp ulaşılamaması hesap verebilirliğin en önemli ölçme araçlarından biridir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek öğrencileri akademik, sosyal ve ahlaki yönlerden geliştirmeyi içermektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012, 66) da araştırma bulgularına göre okul müdürleri insan boyutunun alt boyutunu, akademik boyut, bir hayli önemsemektedirler ve bunun yanında öğrencilerin sosyal gelişimleri anlamında da kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Proje okul müdürleri hem veli hem toplum hem de bakanlığın bu okullardan beklentilerinin çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Hesap verebilirlik sistemi oluşturmanın nihai amaçlarından biri de öğrenci başarısını artırmaktır (Hochberg, Desimone, 2010, 91). Öğrenci akademik gelişiminin önemsendiği bu okulların denetimlerinin diğer okullardan farklı olmadığı da okul müdürlerinin görüşleri arasındadır. Bu görüş Erdağ ve Karadağ'ın (2018) araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Okullarda hissedilen hesap verebilirlik baskılarını ve öğretmenlerin tepkileri üzerine yaptıkları araştırma sonucuna göre akademik başarının istenen düzeyde olmamasının sebeplerinden biri de kontrol gücünün yetersizliğidir (Erdağ, Karadağ, 2018, 138). Tüm bu ampirik çalışmalar hem yönetici hem öğretmen hesap verebilirliğinin Türkiye'de sistemsal bir sorun olduğunu öne sürmüştür.

Öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin, topluma kazandırılmalarının, neyin doğru neyin yanlış olacağını bilen bireyler olarak yetiştirilmelerinin önemine vurgu yapan proje okul müdürleri bu konunun hassasiyetine dikkat çekmişlerdir. Sonuçları hemen görülmeyen eğitimin, ilerisi için sakıncalı sonuçlar doğurabileceğine vurgu yaparak yalnızca akademik gelişimin yeterli olmayacağı kanısına varmışlardır. Francom (2016, 23) araştırmasında okul yöneticilerinin rollerinden birini de kültür mühendisi olduğunu ve bunun karakter eğitimini okulun her alanına dahil etmesi ile mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bu anlamda proje okul müdürlerinin de "kültür mühendisi" olma rolünü benimsedikleri ve bireyleri her yönden geliştirmeyi hedefledikleri söylenebilir.

Üzerinde önemle durulması gereken bir diğer husus da okulun çevresinden aldığı destektir. Burada *ortak paydaların rolünden* bahsetmek gerekir. Proje okul

müdürleri akademik anlamda aldıkları desteğin büyük bir kısmının üniversiteler tarafından sağlandığını dile getirmişlerdir. Okullarının eğitim kalitesini artırmak ve öğrencilerin farklı yönlerden gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan okul müdürleri üniversiteler ile yaptıkları protokoller ile sosyal ağlarını geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra bazı okul müdürleri öğretmenlerinin gelişimleri için de bazı kurumlardan destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Kantos ve Balcı'nın (2011, 129) yaptığı araştırma sonuçlarından biri de “okulun yazılı bir gelişim planının olmasında” yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği ile ilgilidir. Bu anlamda proje okul müdürlerinin okullarının hem öğrenci hem de öğretmen kalitesini artırmak adına diğer kurumlarla yaptıkları protokoller dikkat çekmektedir.

Proje okulları akademik, sosyal ve toplumsal beklentilerini karşılamak amacı ile kendi *okullarına özgü bazı uygulamalar* geliştirmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlerini kendileri belirleyebilmesi, sınav haftalarının öğrenci ve veli ile birlikte kararlaştırılması gibi uygulamalar paydaşların karara katılması ile ilgili olumlu girişimlerdir. Benzer şekilde okullarda uygulanan memnuniyet anketleri de paydaşların görüşlerinin alınması ve eksiklerin düzeltilmesi anlamında faydalıdır. Bu bağlamda proje okul müdürlerinin öğrenci ve velileri de karara katarak okullarında bir iç hesap verebilirlik sistemi oluşturmaya çalıştıkları söylenebilir. Özcan ve Şeren'in (2014, 124) yaptığı araştırmada öğrencilerin karara katılması öğrenci bakış açısından incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin karara katılma düzeylerinin, istedikleri seviyenin altında olduğu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin bu eksikliği Meslek Lisesindeki öğrencilerden daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle proje okullarında okul yöneticilerinin bakış açısından öğrencilerini karara katmaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak öğrencilerin bu çabayı nasıl yorumladığını öğrenmek ve bunun hakkında daha ayrıntılı konuşabilmek için proje okulu öğrencilerine yönelik bir araştırma yapılmalıdır.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırmanın bir diğer alt amacı proje okulunda görev yapan müdürlerin sorumluluklarının hesap verebilirlikten nasıl etkilendiğini tartışmaktır. Acar'ın (2002, 221) bahsettiği 5-S hesap verebilirlik modelinin ilk basamağı olan sorumluluk kavramı proje okul müdürleri tarafından da öncelikli değinilen kavramlardan biri olmuştur. Proje okul müdürleri mesleki etik çerçevesinde *iç huzur, sosyal sorumluluk ve işveren nüfuzunun* etkilerini yorumlamışlardır.

İş etiği, bireylerin görevlerini icra ederken hukuka, düşünmeye ve felsefeye dayalı oluşturulan yol gösterici kuralların tümünü ifade eder (Gök, 2008, 8). Proje okul müdürleri iş etiği kapsamında sorumluluk alanlarından bahsederek işlerini hangi kurallar çerçevesinde yerine getirdiklerine değinmişlerdir. Okul müdürleri öğretmen, öğrenci, veli ve en üstte topluma, milli eğitim müdürlükleri, bakanlık ve en üstte ülkeyi yönetenlere, özellikle de vicdanlarına ve kendilerine karşı sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Kantos'un (2010) doktora tezinde de yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik bağlamında mesleki etik kavramını önemsemeleri bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin neredeyse hepsi hesap verme konusunda en çok kendilerine, *iç huzurlarına* sorumlu olduklarını dile getirmişlerdir. Onlara göre birey önce kendine sonra topluma ve en son da tabi ki işveren nüfuzuna hesap vermekle yükümlüdür. Bu da okul müdürlerinin öz kontrole ve iç huzura daha çok önem verdikleri anlamına gelmektedir. Okulun iç paydaşlarından biri olan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin yasal sorumluluktan ziyade mesleki ve vicdani sorumluluğu önemsedikleri bulgularına rastlanmıştır (Çalmaşur, 2019, 168). Benzer şekilde Bakioğlu ve Salduz'un (2014, 13) öğretmenlerin hesap verebilirliğini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirdiği araştırmasında da öğretmenlerin vicdani sorumluluğu ilk sıraya koydukları görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmalardaki öğretmenler ile okul müdürlerinin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin kendi aralarında da yorumsal benzerliklerinin olduğu, yani hesap verebilirlik kavramını içsellikle, iç huzur ve vicdan gibi kavramlarla açıkladıkları tespit edilmiştir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017, 58) araştırmasının sonucu da okul yöneticilerinin vicdan muhasebesine atıfta bulunarak bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011, 36) sorumluluk anlamında iki türlü yaklaşımın varlığına değinerek birinde manevi bir yükümlülük, etik ve mesleki değerlerin ön planda olduğunda, diğerinde ise sorumluluk davranışı için dış denetim araçlarına ihtiyaç duyulduğundan bahsetmişlerdir. Proje okul müdürleri de hesap verebilirliğin eğitimcilerin iç dünyaları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Sorumluluklarından birini de hesap verme olarak gören proje okul müdürleri hesabın öğrencilere, öğretmenlere, velilere, topluma ve üstlerine verilmesi gerektiği



konusunda hemfikir olmuşlardır. Erdağ'ın (2013, 149) bulgularında ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin yerel halka hesap verme zorunluluğu hissetmedikleri, veli, öğrenci ve öğretmenlere karşı düşük seviyede, üst düzey yöneticilere ise yüksek seviyede hesap verme zorunluluğu hissettikleri belirtilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları ile proje okul müdürleri arasında fark olduğu gözlenmiştir. Proje okul müdürlerinin en son sırada söz ettikleri üst düzey yöneticiler bu araştırma için ilk sırada yer almışlardır. Bu çelişki proje okulunda çalışan okul müdürlerinin hesap verebilirlik algılarının veya deneyimlerinin diğer okul müdürlerinden farklı olduğunu göstermektedir. Proje okul müdürleri topluma, gelecek nesillere karşı sosyal sorumluluk hissetmektedirler. Argon ve Demirer'in (2017, 19) araştırma sonuçları da okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk algılarının örgütsel kimlik algıları ile karşılaştırıldığında daha üst düzeyde olduğunu öne sürmüştür. Araştırma, bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliğini inceleyen Günal'ın (2014, 125) araştırmasında okul yöneticilerinin okul paydaşlarına karşı hissettikleri sorumluluğu benimsedikleri ancak uygulanabilir bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da okul müdürleri öğrenci ve öğretmenlerine karşı kendilerini sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir ancak uygulanabilirliği ile ilgili negatif bir yorumda bulunmamışlardır.

Proje okul müdürlerinin görev algısı incelendiğinde ise müdürler, sorumluluk anlamında inisiyatif aldıklarını, iş yükleri fazla olmasına rağmen bundan şikayetçi olmadıklarını, ödüllendirme sistemi olmamasına rağmen fedakârlık yapmaktan çekinmediklerini dile getirmişlerdir. Tüm bu olumlu dönütler Kaya'nın (2019, 92) proje okullarına ilişkin yaptığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Kaya (2019, 92) araştırmasında bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin kendi istekleri ile görevlendirilmelerinden dolayı gönüllülük, fedakârlık ve yoğun iletişimin hakim olduğu bir okul kültüründen bahsetmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlik gibi bir mesleği yaptıkları için kendilerini bu şekilde sorumlu hissettikleri söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin işlerini içsel motivasyonla yaptıkları ve bunun da eğitimin çıktıklarına olumlu yansıtacağı düşünülebilir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Hesap verebilirliğin proje okul müdürleri tarafından nasıl deneyimlendiği araştırılırken alt amaç olarak belirlenen bir diğer madde ise okul müdürlerinin yeterliliğinin hesap verebilirlik çerçevesinde incelenmesi, değerlendirilmesi olmuştur. Bu anlamda proje okul müdürlerinin yeterlikleri *gelişim süreci ve yönetsel anlayış kategorileri* altında incelenmiştir.

Proje okul müdürleri kendilerinin gelişim süreci ile ilgili yorumlarda bulunmuş ve özellikle şu üç konuya değinmişlerdir: *hizmet içi eğitim, etkin bir kontrol mekanizması ve meslekleşme*. Proje okul müdürlerinin geneli kendilerini yeterli görmelerinin yanı sıra bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Proje okulunda çalışmak üzere görevlendirilirken okul müdürlerinin belirli bir yazılı sınav veya mülakata tabi olmadıklarını, müdürler, belirli deneyimler ile bu okullara atandıklarını dile getirmişlerdir. Bu hususta bazı okul müdürleri hesap verebilirlik sistemi hakkında eksiklik hissettiklerini belirtirken bazıları ise deneyimlerinden dolayı yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yönetici gelişimine katkı sağlayan hizmet içi eğitimin proje okul müdürleri için gerekli olduğunu savunan okul müdürleri bu eğitimin kalitesinden ve zamanlamasından söz etmişlerdir. Hizmet içi eğitimden önce okul müdürlerinin iyi yetiştirilmesi, tarafsız kriterlerle göreve getirilmesi ve görevleri sırasında da yönetsel açıdan desteklenmesinin önemini vurgulamışlardır. Korkmaz'ın (2005) araştırma sonuçları da okul müdürlerinin hizmet içi eğitimi yetersiz buldukları görüşünü desteklemektedir.

Okul müdürleri hesap verebilirlik sisteminin Türkiye'de tam anlamı ile işlemediği konusunda yorumda bulunmuşlardır. Onlara göre kurum denetimi ve ders denetimi gereklidir ancak bir karşılığı yoktur. Türkiye'de özellikle gelecek nesillerin yetişmesinden sorumlu olan öğretmenlerin hesap vermemelerinin büyük bir problem olduğundan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda eğitimde hesap verebilirlik sisteminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilir duruma getirilmeleri gerektiği söylenebilir. Okul müdürlerinin bu düşünceleri alan yazındaki bazı ampirik çalışmalar ile desteklenmektedir. Örneğin, Erdağ ve Karadağ'ın (2017) araştırma sonucu da öğretim sorumluluğunun alındığı, okulların bu konuda yetkilendirildiği bir hesap verebilirlik sisteminin gerekliliğini savunmakta, Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak'ın (2017, 60) araştırması da performans

değerlendirmenin gerekliliği ve öneminden bahsetmektedir. Erdağ ve Karadağ (2017, 487) araştırmalarında öğrencilerin akademik başarısının geliştirilmesinin okullar için sorumluluk ve yetkinin bir arada toplandığı bir hesap verebilirlik sisteminden geçtiğini belirtmişlerdir. Her ne kadar yetkilendirme konusunda proje okul müdürlerinin bazı özerklikleri olsa da hesap verebilirlik anlamında bir yetkilendirmenin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Proje okul müdürlerinin bahsettiği bir diğer konu da meslekleşme sorunsalıdır. Öğretmenlerin okul müdürü olabilmesi, okul müdürlerinin tekrar öğretmenliğe dönebilmesi yöneticiliğin deneme-yanılma yolu ile öğrenilmesine yol açmaktadır. Okul yöneticilerinin yeterliklerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre incelendiği Ağaoğlu ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yeterliğinin belirlenebilmesi meslekleşme ile mümkündür ve her meslek gibi okul yöneticiliği için de görev tanımına ihtiyaç vardır. Yılmaz'ın (2019, 37) okul yöneticiliğinin meslekleşmesine ilişkin yönetici görüşlerini incelediği araştırmasında okul müdürlerinin yarısı yöneticilik bir meslek olmalı görüşünü desteklemiştir. Bu anlamda diğer okul müdürleri gibi proje okul müdürlerinin de meslekleşme talep ettikleri söylenebilir. Proje okul müdürleri, bu mevkilere doğrudan bakanlık tarafından atanmalarına rağmen daha adil bir meslekleşme süreci beklentisi içindedirler. Bu onları hesap verme konusunda da bir nebze rahatlatacaktır.

Yönetsel anlayış kategorisi altında incelenen ehliyet-liyakat kavramları proje okul müdürlerinin önem verdikleri bir diğer konu olmuştur. Okul müdürlerinin yeterliklerinin tartışıldığı bu konuda özellikle proje okullarına yönetici atamada belirli kriterlerin olması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Aynı şekilde okul müdürlerine verilen öğretmen seçme yetkisinde de belirli ölçütlerin olması onları hesap verebilirlik anlamında rahatlatacağını dile getirmişlerdir. Bazı okul müdürleri bu özerkliğin nepotizm (akraba kayırma) yanlına düşülerek kullanılabileceğinin altını çizerken bazı okul müdürleri bu özerkliğin çok olumlu sonuçlanacağını belirtmişlerdir. Bu anlamda devletin okul müdürlerine güvenmesi müdürlerin yetkilerini bir nebze de olsa artırması okul müdürleri tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kaya'nın (2019, 91) araştırma sonucu da proje okullarında okul yöneticilerinin kendi ekiplerini kurma ve yönetme açısından avantajlı durumda olduklarını göstermiştir. Diğer yandan ehliyet liyakat gözetmeksizin okullara öğretmen alımı yapılabileceği düşüncesinin okul müdürlerinde endişe yarattığı

söylenbilir. Elmore (2005, 141) liderliğin uzmanlık alanlarına göre dağıtılacağını ifade etmiş ve hesap verebilir bir liderin ayrıca dağıtımcı bir lider de olacağını vurgulamıştır. Okulun gelişimine katkı sağlayan okul müdürü, dışarıdan yararlı fikirleri alıp okulunda uygulayabilmeli ve öğretmenlere yetkiyi uzmanlık alanlarına uygun bir şekilde dağıtabilmelidir.

Yönetsel anlayış ile ilgili okul müdürlerinin daha fazla yetkilendirme talep ettikleri görülür. Personel seçme konusunda kısmi özerkliğe sahip olan proje okul müdürleri, bu konuda memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Diğer yandan bu yetkinin yetersiz olduğunu ve proje okullarından beklentilerin daha fazla yetki gerektirdiğini ileri sürmüşlerdir. Nartgün ve Demirer'in (2017, 49) okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının bulgularından biri de özerk karar verebilmenin diğer boyutlara göre daha düşük çıkması bunun yönetici yetkilerinin sınırlı olmasına bağlanmıştır. Bu bağlamda proje okul yöneticilerine tanınan bu özerkliğin yönetici güçlendirme için bir adım olduğu ancak buna rağmen yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Proje okul müdürleri kendi yeterliklerini yorumlarken öğretim liderliği konusuna da özellikle değinerek müdürlerin sahip olması gereken nitelikleri de belirtmişlerdir. Öğretim lideri olan okul müdürü okul merkezli yönetime geçişte bir aşama olarak değerlendirilen proje okullarında da başarılı olabilecektir. Müdürlerin görüşlerine göre okul müdürü öğretmenlerin her türlü ihtiyacını karşılayan, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilen, değişen eğitim-öğretim süreçlerinde kendini güncelleyen ve en önemlisi de etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler arasından seçilmelidir. Bu nitelikler *öğretmen ihtiyaçları, öğrenci beklentileri, iletişim becerileri, kendini güncelleme* kodları altında incelenmiştir. Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçları da (Nacar, Demirtaş, 2017; Tümkaya, Asar, 2016; Önder, Küpeli, 2017; Akbaşlı, Diş, 2019; Erdoğan, Küçüksüleymanoğlu, 2019) bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda hem okul müdürlerinin hem öğretmenlerin okul müdürlerinden sergilemesini beklediği liderlik davranışlarının benzer olduğu söylenebilir. Gülbahar'ın (2013, 124) araştırma sonuçlarında da öğretim liderliği rollerinden bazıları kendini geliştirmek, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmaya çalışmak ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmak şeklindedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Özdemir ve Sezgin (2002, 271) öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmenin eğitim öğretimin kalitesini artıracaklarını savunmuşlardır. Görüşülen okul müdürlerinin de bu görüşe katılarak proje okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterliklerine değindikleri söylenebilir. Günal'ın (2014, 124) araştırma sonucuna göre okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine göre etkili okul özelliklerinden en önemlisi öğretimsel liderlik olmuştur. Recepoğlu ve Özdemir'in (2013, 657) yaptığı bir araştırma da öğretim liderliğinin örgüt sağlığının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürüne bir hayli önem verdiklerini ifade eden proje okul müdürlerinin de liderliklerinin örgüt sağlığını nasıl etkileyeceğinin farkında oldukları söylenebilir.

İnsan ilişkileri yaklaşımında liderlerin, bireylerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını anlamaları ve bunları karşılamaları beklenmektedir (Şişman, 2014). Proje okul müdürlerinden de okul kültürünü oluştururken öğretmenin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gibi her türlü ihtiyacını karşılamaları beklenir. Özel okullardaki gibi öğretmenlerini maddi anlamda tatmin etme yetkisi olmayan proje okul müdürlerinin öğretmenleri için rahat bir çalışma ortamı hazırlamaya istekli oldukları söylenebilir. Cerit'in (2007, 95) araştırmasında okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerinden biri olan öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasının hem okulun hem öğrencilerin geleceği için oldukça olumlu yansımalarının görüleceği sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada da öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerini destekleme boyutunda, öğretmenlerin üst düzey performans göstermelerini teşvik etme davranışı vurgulanmıştır (Aksoy, Işık, 2008, 247). Buradan hareketle bu araştırma sonuçlarının literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Proje okul müdürleri öğrenci merkezli bir yaklaşımla onların beklentilerini karşılamayı kendilerine görev edinmişlerdir. Çok farklı, zeki, sorgulayan bir öğrenci kitlesi ile bir araya gelen okul müdürlerinin bu anlamda kendilerini sürekli geliştirerek ve öğrencilerle etkileşime değer vererek yöneticilikten ziyade öğretimsel liderliği benimsedikleri söylenebilir.

İletişim becerisi ise proje okul müdürlerinin öğretim liderliği alt boyutunda bahsettikleri bir diğer önemli husustur. Proje okul müdürleri, liderlik rollerini benimseyen özellikle öğrenci ve öğretmen iletişimi üst düzeyde olan bireylerin bu okullarda yöneticilik yapması gerektiğini savunmaktadırlar. İletişimin hem okul içi

hem de okul dışında etkili bir araç olarak kullanılabilceğinin vurgulandığı bu araştırmada okul m¼d¼rlerinin okulun t¼m paydaşlarını birleştirici rol¼ne vurgu yapılmaktadır. Okul m¼d¼rlerinin iletişim becerileri hakkında yapılan bir araştırmada y¼neticilerin kendi iletişim becerilerini “¼st d¼zeyde g¼çl¼” g¼rd¼kleri ortaya çıkmıştır (Ada, 2015, 111). Başka bir araştırmada okul y¼neticilerinin sosyal iletişim becerilerinin ¼ğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, Koçak, 2014, 204). Proje okul m¼d¼rlerinin g¼r¼řlerinin bu araştırmalar ile ¼rt¼řt¼đ¼ s¼ylenbilir. Bu anlamda okul m¼d¼rlerinin ¼st d¼zey iletişim becerisinin eğitim ¼ğretimde olumlu etkilerinin olduğu s¼ylenbilir. Bu becerinin okul m¼d¼rlerinin ¼ğretimsel ve y¼netsel açından sahip olması gereken yeterliklerden biri olduğundan ve proje okul m¼d¼rlerinin de bu anlamdaki farkındalığından bahsedilebilir.

¼ğretim liderliği kapsamında incelenen bir diğer husus da okul m¼d¼rlerinin kendilerini devamlı olarak g¼ncellemeleri ile alakalıdır. Aksoyalp (2010, 147) makalesinde 21. y¼zyılın ¼ğretim liderinin s¼rekli ¼ğrenen ve okulunun b¼t¼nc¼l gelişimini destekleyen okul m¼d¼r¼n¼n gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu kapsamda proje okul m¼d¼rlerinin kendini g¼ncelleme konusuna hakim oldukları ve bunun bir gereklilik olduğunun farkında oldukları s¼ylenbilir.

## **5.2. ¼neriler**

Bu b¼l¼mde araştırmanın verilerine ve sonuçlarına dayanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için ¼neriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Y¼nelik ¼neriler**

- Proje okulunda g¼rev yapan y¼netici ve ¼ğretmenlerin performans kriterlerine uygun olarak farklı haklara sahip olmalarının yolu açılmalıdır. B¼ylece diğer okullardan farklı olarak iş y¼k¼ fazla olan bu okullar y¼netici ve ¼ğretmenler için daha cezbedici hale getirilmelidir.
- Proje okullarında çalışacak okul y¼neticisi ve ¼ğretmen seçiminde objektif kriterler (¼rnek ders anlatımı gibi) belirlenerek s¼rece olan g¼ven artırılmalıdır.
- Proje okullarında g¼rev yapacak y¼neticiler iletişim becerileri y¼ksek, kaynak bulma konusunda deneyimli y¼netsel ve ¼ğretimsel g¼revleri bir arada yerine getirebilecek bireyler arasından seçilmelidir.
- Proje okulları ile birlikte diğer okullarda da uygulanmak ¼zere etkin bir hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalıdır.

- Proje okulları özellikle mali anlamda desteklenmelidir.
- Yönetici güçlendirme adına “okul müdürlüğü” bir meslek olmalıdır.
- Proje okul müdürlerine yönelik okullarında göreve başlamadan önce hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Proje okulu okul müdürlerinin hesap verebilirlik algıları ile proje okulu olmayan okulların müdürlerinin hesap verebilirlik algıları nitel bir araştırma yapılarak karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmanın bulgularından yararlanılarak yeni bir hesap verebilirlik ölçeği geliştirilerek nicel bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma İstanbul ili ile sınırlı olduğundan diğer illerdeki proje okul müdürleri ile de aynı çalışma yürütülebilir.
- Proje okulunda görev yapan okul müdürleri ile gerçekleştirilen bu araştırmanın benzeri bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak okul yöneticilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği araştırılabilir.
- Proje okul müdürlerinin hesap verebilirlik algısı ile özel okul müdürlerinin hesap verebilirlik algısı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, Muhittin. 2002. Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. **Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulması**. İstanbul: TÜSİAD Yayınları
- Ada, Şükrü. 2015. Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri (Erzurum İli Örneği). **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 19 s. 1: 101-114.
- Ağaoğlu, Esmahan, Yahya Altıncı, Kürşad Yılmaz, Turgut Karaöse. 2012. Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). **Eğitim ve Bilim**. c. 37 s. 164: 159-175.
- Akbaşlı, Sait, Okan Diş. 2019. Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Lider Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri. **Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama**. c. 2 s. 2: 86-102.
- Akçay, Cengiz, Mustafa Aydın Başar. 2004. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 10 s. 38: 170-197.
- Aksoy, Esra, Halil Işık. 2008. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. **Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 19: 235-249.
- Aksoyalp, Yasemin. 2010. 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 20: 140-150.
- Al, Hamza. 2007. Denetimde Piyasalaşma Eğilimleri. **Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi** c. 14 s. 1: 109-130.
- Anderson, J. Anne. 2005. **Accountability in Education**. International Academy of Education, International Institute for Educational Planning.
- Apple, W. Micheal. 2004. **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. çev. Fatma Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser, H. Ala. Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- \_\_\_\_\_. 2006. Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism in Education. **Pedagogies: An International Journal**. c. 1 s. 1: 21-26.
- Argon, Türkan, Sibel Demirer. 2017. Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk ve Örgütsel Kimlik Algıları. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s. 59: 1-24.



- Aslan, Sadık. 2018. Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İş Rotasyonu Uygulamasının Analizi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atak, Filiz, Muhammet Kırılmaz. 2015. Kamu Mali Yönetiminde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Araçları: Faaliyet Raporları. **Ombudsman Akademik Dergisi**. c. 2 s. 3: 189-217.
- Atar, Emine. 2018. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Davranışları (Kocaeli İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İnyet. 2016. **Öğretimde Denetim**. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aytaç, Tufan. 2013. **Okul Merkezli Yönetim: Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar**. 2. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, Ayşen, Esin Salduz. 2014. Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 40 s. 40: 13-29.
- Balcı, Ali, Şakir Çınkır. 2002. Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler**, 16-17 Mayıs 2002. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Balıkçı, Abdullah, Ercan Yılmaz, Rüştü Yıldırım. 2019. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi**. c. 10 s. 19: 154-176.
- Ballard, Kelli, Alan Bates. 2008. Making a Connection between Student Achievement, Teacher Accountability, and Quality Classroom Instruction. **The Qualitative Report**. c. 13 s. 4: 560-580.
- Balyer, Aydın. 2012. Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. **Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. c. 13 s. 2: 75-93.
- \_\_\_\_\_. 2016. School Principals’ Administrative Competency: Teachers’ Views. **Yıldız Journal of Educational Research**. c. 1 s. 1: 16-36.
- Barnett, W. Steven. 1996. Economics of School Reform. Holding Schools Accountable – Performance-based Reform in Education. Ed. Helen Ladd. Washington, DC: The Brookings Institution (Aktaran World Bank. 2003. World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People. Washington, DC: World Bank).
- Barrera-Osorio, Felipe; Tazeen, Fasih, Harry. A. Patrinos. 2009. **Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management**. Directions in Development Series. Washington, DC: World Bank.

- Beycioğlu, Kadir, Mahire Aslan. 2010. Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 7 s. 1:153-173
- Boran, Abdurrahman. 2016. Eğitim Yönetiminde Meslekleşme. Eyfor V. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Kitabı. Ankara.
- Bovens, Mark. 2005. **Public Accountability. In The Oxford Handbook of Public Management**. Ed. E. Ferlie, L. Lynne and C. Pollitt. New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. 2007. Analysing and Assessing Public Accountability: A Conceptual Framework. **European Law Journal**. c. 13 s. 4: 447-468.
- \_\_\_\_\_. 2010. Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism. **West European Politics**. c. 33 s. 5: 946-967.
- Bovens, Mark, Robert E. Goodin, Thomas Schillemans. 2014. **The Oxford Handbook of Public Accountability**. Oxford University Press
- Bruns, Barbara, Deon Filmer, Harry A Patrinos. 2011. **Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms**. Human Development; perspectives. Washington, DC: World Bank.
- Bursalıoğlu, Ziya. 2015. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları.
- \_\_\_\_\_. 2019. Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti. **Ankara University Journal of Educational Sciences (JFES)**. c. 9 s. 1: 321-324.
- Bülbül, Murat, Muhittin Acar, Servet Özdemir. 2018. **Eğitimde Hesap Verebilirlik**. Pegem Akademi.
- Bülbül, Murat, Ayşe O. Demirpolat. 2014. Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 39 s. 174: 39-52.
- Bülbül, Tuncer, Güven Özdem, Binali Tunç, Yusuf İnandı. 2013. Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 13 s. 4: 2105-2124.
- Büyüktaş, Şenol. 2016. Okul Yöneticilerinin İç Denetime İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Canlı, Suzan. 2016. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cendon, Antonio Bar. 1999. Accountability and Public Administration: Concepts, Dimensions, Developments.  
<https://www.nispa.org/files/publications/ebooks/nispacee-opennes2000.pdf#page=24> [17.02.2020]

- Cerit, Yusuf. 2007. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 33 s. 33: 88-98.
- Chan, Tak C., Mary Chandler, Selahattin Turan, Sena Kpeglo. 2014. Roles and Responsibilities of School Principals: A Five Country Comparison. **The SRCEA Yearbook, Mississippi State University Press**.
- Cırt, Hakan, Rifat Günday. 2019. Ortaöğretim Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları'nın Arka Planı ve Proje Okul Uygulamaları. **Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 4 s. 2: 144-151.
- Clark, Terry, Richard Lacey. 1997. **Learning by Doing: Panasonic Partnership and Systemic School Reform**. CRC Press. Aktaran: Normore, Anthony H. 2004. The Edge of Chaos: School Administrators and Accountability. **Journal of Educational Administration**. c. 42 s. 1: 55-77.
- Cohen, Michael I. 2011. The Influence of Performance Accountability Culture on the Work of High School Principals. Doktora Tezi. Seton Hall Üniversitesi
- Cranston, Neil. 2000. The Impact of School-Based Management on Primary Principals in Queensland. Doktora Tezi. Central Queensland University.
- \_\_\_\_\_. 2001. Collaborative decision-making and school-based management: Challenges, rhetoric and reality. **Journal of Educational Enquiry**, c. 2 s. 2
- Creswell, John W. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni**. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. 3. bs. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- \_\_\_\_\_. 2014. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4. bs. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, John W., Dana L. Miller. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory into Practice**. c. 39 s. 3:124-130.
- Çalmaşur, Hilal. 2019. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Münevver, Selvinaz Adıgüzel. 2006. İstanbul İli Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2 s. 2: 167-183.
- Çöl, Güner. 2004. Personel Güçlendirme (Empowerment) Kavramının Benzer Yönetim Kavramları İle Karşılaştırılması. **İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**. c. 6 s. 2.
- Delaney, Jerome Gregory. 1997. Principal Leadership: A Primary Factor in School-Based Management and School Improvement. **National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin**. c. 81 s. 586: 107-111.

- Demirel, Demokan. 2014. Accountability and the Changing Function of the Control. **Yönetim Bilimleri Dergisi**. c. 12 s. 24: 74-100.
- Denzin, Norman K., Yvonna S. Lincoln. 2005. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. bs. London: Sage Publications.
- Doğan, Soner, Osman Koçak. 2014. Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 20 s. 2: 191-216.
- Dubnick, Melvin J. 1998. Clarifying Accountability: An Ethical Theory Framework, pp. 68–81 in Public Sector Ethics: Finding and Implementing Values, eds. C. Sampford, N. Preston, and C. A. Bois. Leichhardt, NSW: e Federation Press/Routledge.
- \_\_\_\_\_. 2002. Seeking Salvation for Accountability. Annual Meeting of the American Political Science Association. Boston.
- \_\_\_\_\_. 2014. The Oxford Handbook of Public Accountability: Chapter 2: **Accountability as a Cultural Keyword**. Ed. Bovens, Goodin, Schillemans. Oxford University Press.
- Duggan, Mary. 2009. School Accountability in the Western Australian Public School Sector: Perceptions of Leaders in the Field. Yüksek Lisans Tezi. Murdoch Üniversitesi.
- Ellis, Willis D. 1938. **A Source Book of Gestalt Psychology**. Kegan Paul, Trench, Trubner & Company.
- Elmore, Richard F. 2005. Accountable Leadership. **The Educational Forum**. c. 69 s. 2:134-142.
- Erdağ, Coşkun. 2013. Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdağ, Coşkun, Engin Karadağ. 2017. Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. c. 7 s. 13 :459-496
- \_\_\_\_\_. 2018. Okullarda Hissedilen Hesap Verebilirlik Baskıları ve Öğretmen Tepkileri Üzerindeki Muhtemel Bireysel ve Kurumsal Etkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 24 s. 1: 93-142
- Erdoğan, Ertuğrul, Rüyam Küçüksüleymanoğlu. 2019. Eğitim Yöneticisinin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 7 s. 95: 497-511.
- Eryılmaz, Bilal. 2013. **Kamu Yönetimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi (AÖF)
- Eryılmaz, Bilal, Hale Biricikoğlu. 2011. Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik. **İş Ahlâkı Dergisi**. c. 4 s. 7: 19-45.

- Everson, Kimberlee C. 2017. Value-Added Modeling and Educational Accountability: Are We Answering the Real Questions? **Sage Journals**. c. 87 s. 1: 35-70
- Fasih, Tazeen, Harry A. Patrinos. 2006. Impact of Organization on School Performance School-Based Management. Human Development Network, World Bank, Washington, D.C. (Aktaran: Gertler, P. J., Harry A. Patrinos, Marta Rubio-Codina. 2007. Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms. Yayınlanmamış Rapor. World Bank, Washington, DC.)
- Fırat, Adem. 2015. Okul Müdürlerinin Yönetmelik Yetkinlikleri ile Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisher, Elizabeth. 2004. The European Union in the Age of Accountability. **Oxford Journal of Legal Studies**. c. 24 s. 1: 495-515.
- Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen. 2006. **How to Design and Evaluate Research in Education**. Boston: McGraw-Hill
- Francom, Jacob A. 2016. Roles High School Principals Play in Establishing a Successful Character Education Initiative. **Journal of Character Education**. c. 12 s. 1: 17-34.
- Fuhrman, Susan H. 1999. The New Accountability. **CPRE Policy Briefs**.
- Fullan, Micheal. 2001. Leading in a Culture of Change. (Aktaran: Fullan, Michael. 2002 b. Principals as Leaders in a Culture of Change. **Educational Leadership**. Special Issue).
- \_\_\_\_\_. 2002a. The Change Leader. **Educational Leadership**. c. 59 s. 8: 16-21.
- \_\_\_\_\_. 2002b. Principals as Leaders in a Culture of Change. **Educational Leadership**. Special Issue.
- Fullan, Michael, Nancy Watson. 2000. School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. **School Effectiveness and School Improvement**. c. 11 s. 4: 453-473.
- Gakunga, Daniel K., Reuben Nguyo. 2018. Accountability in Education in Kenya: Challenges and Strategies. **World Voices Nexus**. c. 2 n.3: 1-13.
- Gershberg, Alec Ian. 2005. Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from International Experience (English). Washington, DC: World Bank.
- Gershberg, Alec Ian, Donald R. Winkler. 2003. Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice. <http://www.equip123.net/archive/e2-002.pdf> [15. 11. 2019].

- Gertler, P. J., Harry A. Patrinos, Marta Rubio-Codina. 2007. Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms. Yayınlanmamış Rapor. World Bank, Washington, DC.
- Gibbs, Graham R. 2007. **The Sage Qualitative Research Kit. Analyzing Qualitative Data.** Sage Publications.
- Grinshtain, Yeal, Dan Gibton. 2018. Responsibility, Authority, and Accountability in School-Based and Non-School-Based Management: Principals' Coping Strategies. **Journal of Education Administration.** c. 56 s. 1: 2-17.
- Gök, Sibel. 2008. İş Etiği ile İş Ahlakı arasındaki İlişki ve Çalışma Yaşamında İş Etiğini Etkileyen Faktörler. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** c. 5 s. 1: 1-19.
- Gökçe, Asiye T., Ömer Faruk Uslu. 2018. The Ways School Principals Meet the Needs that Require Financial Resources in Primary Schools. **Inonu University Journal of the Faculty of Education.** c. 19 s. 1: 315-334.
- Gökçe, Feyyat. 2012. Okul Müdürlerinin Rollerini. **21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** 12-14 Eylül 2012. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Güçlü, Nezahat, Ali Ç. Kılınç. 2011. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. **19. Eğitim Bilimleri Kurultayı.**
- Gül, Serdar Kenan. 2008. Kamu Kurumlarında ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. **Polis Bilimleri Dergisi,** c. 10 s. 4: 71-94.
- Gülbahar, Bahadır. 2013. İlkokul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.** c. 2 s. 4: 104-128.
- Gülener, Serdar, Hale Biricikoğlu. 2008. Hesap Verebilirlik Anlayışındaki Değişim ve Türk Kamu Yönetimi. **Türk İdare Dergisi.** 203-224.
- Güler, Birgül Ayman. 2005. **Kamu Personeli-Sistem ve Yönetim.** İmge Yayınları, Ankara (Aktaran: Özkal Sayan, İpek. 2017. Türkiye'de Liyakat, Performans Değerlendirme ve Sözleşmeli İstihdam Üzerine... **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 1 s. 4).
- Günel, Yurdagül. 2014. Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Yüksel, Aydın Balyer. 2013. Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 13 s. 3: 45-54.
- Gündüz, Yüksel, Süleyman Davut Göker. 2017. Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. **OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 36 s. 1: 89-93.

- Hatch, Thomas. 2013. Beneath the Surface of Accountability: Answerability, Responsibility and Capacity-Building in Recent Education Reforms in Norway. **Journal of Educational Change**. c. 14 s.2: 113-138
- Hazman, Gülsüm H., Mustafa Küçükilhan. 2018. Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme. **Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** c. 20 s. 1: 41-55.
- Himmetoğlu, Beyza, Damla Ayduğ, Coşkun Bayrak. 2017. Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**. c. 8 s.1: 39-68
- Hochberg, Eric D, Laura M. Desimone. 2010. Professional Development in the Accountability Context: Building Capacity to Achieve Standards. **Educational Psychologist**. c. 45 s. 2: 89-106.
- Hood, Christopher, Oliver James, Colin Scott, George Jones, Tony Travers. 1999. **Regulation Inside Government: Waste Watchers, Quality Police, and Sleaze-Busters**. Oxford University Press, Oxford.
- Hoque, Kazi, Gazi Alam, Muhammad Ghani. 2011. Principals' Roles under School Based Management that Influence School Improvement. **New Educational Review**. c. 23 s. 1: 311-324.
- Hughes, Owen E. 2003. **Public Management and Administration**. 3. bs. London: MacMillan.
- Işık, İdil. 2001. Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı.
- Işık, Metin, İsa Bahat. 2019. Hesapverebilirlik Bağlamında MEBİM 147 Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 49 s. 49: 50-68
- İlhan, Süleyman. 2005. İş Ahlakı: Kuramsal bir Yaklaşım. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 7 s. 2: 258-275.
- İnce, Murat. 2018. Accountability In Question: A Critical Review Of Public Accountability. **Sayıştay Dergisi**. c. 29 s. 110: 173-194.
- Ingersoll, Richard M., Gregory J. Collins. 2017. Accountability and Control in American Schools. **Journal of Curriculum Studies**. c. 49 s. 1: 75-95.
- Jahansoozi, Julia. 2006. Organization-Stakeholder Relationships: Exploring Trust and Transparency. **Journal of Management Development**. c. 25 s. 10: 942-955
- Jenkins, Rob. 2007. The Role of Political Institutions in Promoting Accountability. **Performance Accountability And Combating Corruption**. Ed. Anvar Shah. Washington D.C.: The World Bank

- Jones, Ken. 2004. A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. **Phi Delta Kappan**. c. 85 s. 8: 585-589.
- Kantos, Züleyha E. 2010. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kantos, Züleyha E., Ali Balcı. 2011. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 10 s. 20: 107-138
- Katz, Robert L. 1974. Skills of an Effective Administrator. **Harvard Business Review**. c. 52 s. 5: 90-102.
- Kaya, Abdurrahman. 2019. Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi. **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 49 s. 49: 69-97.
- Kayıkçı, Kemal, Gökhan Cantürk, Ozan Yılmaz. 2014. Okul Müdürlerinin Kliniksel Denetime İlişkin Genel Algı ve Değerlendirmeleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 20 s. 2: 217-249
- Keskin, Nuray E. 2008. Dünya Bankası ve Eğitimde Yerelleşme: Kamu Okullarında İşletmecilik. **Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi**, 27-30 Mart 2008. Antalya: Akdeniz Üniversitesi: 617-624.
- Khan, Faryal. 2007. **Educational Governance at Local Level**. Paris: The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154408> [05. 02. 2020].
- Ko, James, Yin Cheong Cheng, Theodore Tai Hoi Lee. 2016. The Development of School Autonomy and Accountability in Hong Kong: Multiple Changes in Governance, Work, Curriculum, and Learning. **International Journal of Educational Management**. c. 30 s. 7: 1207-1230.
- Kocabaş, İbrahim, Turgut Karaköse. 2009. Ethics in School Administration. **African Journal of Business Management**. c. 3 s. 4: 126-130.
- Koç, Ahmet. 2019. Proje Kapsamında AİHL'leri Etkili Okul Özelliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. **Ekev Akademi Dergisi**. c. 23 s. 80: 1-24.
- Koçak, Emel, Selahattin Turan, Elif Aydoğdu. 2012. Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama**. c. 3 s. 5: 117-148.
- Koffka, Kurt. 1935. **Principles of Gestalt psychology**. Harcourt, Brace.
- Komba, Aneth A. 2017. Educational Accountability Relationships and Students' Learning Outcomes in Tanzania's Public Schools. **SAGE Open**. c. 7 s. 3: 1-12.



- Koppell, Jonathan G. 2005. Pathologies of Accountability: ICANN and the Challenge of Multiple Accountabilities Disorder. **Public Administration Review**. c. 65 s. 1: 94-108.
- Korkmaz, Mehmet. 2005. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar Çözümler ve Öneriler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 25 s. 3: 237-252.
- Korumaz, Mithat, İbrahim Kocabaş. 2014. Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticisinin Yeterlikleri. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s. 28: 495-512.
- Koşar, Serkan, Köksal Buran. 2019. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**. c. 7 s. 3: 1232-1265.
- Köse, Ayşen, Aytuğ Şaşmaz. 2012. İlköğretim Kurumlarının Mali Yönetimi. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_05/09021712\\_ilkogretim\\_kurumlarının\\_mali\\_yonetimi\\_arastirma\\_raporu.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/09021712_ilkogretim_kurumlarının_mali_yonetimi_arastirma_raporu.pdf) [15.03.2020].
- Krippendorff, Klaus. 2004. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. 2. bs. Sage Publications.
- Krüger, Meta. 2009. The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. **School Leadership and Management**. c. 29 s. 2: 109-127.
- Ladd, Helen F. 2012. 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**. <https://fds.duke.edu/db/attachment/2050> [10. 04. 2020].
- LeCompte, Margaret D., Judith P. Goetz. 1982. Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. **Review of Educational Research**. c. 52 s. 1: 31-60.
- Leithwood, Kenneth, Lorna Earl. 2000. Educational Accountability Effects: An International Perspective. **Peabody Journal of Education**. c. 75 s. 4: 1-18.
- Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Lindberg, Staffan. 2013. Mapping Accountability: Core Concept and Subtypes. **International Review of Administrative Sciences**. c. 79 s. 2: 202-226
- Lodge, Caroline, Jane Reed. 2003. Transforming School Improvement Now and For The Future. **Journal of Educational Change**. c. 4 s. 1: 45-62.
- Lunenburg, Fred C., Beverly J. Irby. 2008. **Writing a Successful Thesis or Dissertation: Tips and Strategies for Students in the Social and Behavioral Sciences**. Corwin Press.
- McGrath, Stephen Keith, Jonathan Whitty. 2018. Accountability and Responsibility Defined. **International Journal of Managing Projects in Business**. c. 11 s. 3: 687-707.

- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. [12. 11. 2019]. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği (Proje Okulları). [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_04/29212747\\_ProgramCesitligi.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/29212747_ProgramCesitligi.pdf)
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 2015. Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim. **Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.**
- MEB. 2018a. 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) [06.03.2020].
- \_\_\_\_\_. 2018b. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri Yönergesi. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_08/10102320\\_Cilt12.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/10102320_Cilt12.pdf) [10.03.2020].
- \_\_\_\_\_. 2019. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama Yönergesi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-uluslararasi-program-uygulama-yonergesi/icerik/794> [06.03.2020]
- Merriam, Sharan B., Elizabeth J. Tisdell. 2015. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation** 4. bs. San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman. 1994. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. CA: Sage Publications.
- Mintzberg, Henry. 1989. **Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations**. New York: London: Free Press.
- Moos, Lejf. 2005. How Do Schools Bridge the Gap Between External Demands for Accountability And the Need for Internal Trust? **Journal of Educational Change**. c. 6 s. 4: 307-328.
- Mulgan, Richard. 2002. Accountability: An Ever-Expanding Concept? **Public Administration**. c.78 s. 3: 555-573.
- Mullen, Carol, Thomas H. Graves. 2000. A Case Study of Democratic Accountability and School Improvement. **Journal of School Leadership**. c. 10 s. 6: 478-504
- Mustamin, NFN, M. Al Muz-zammil Bin Yasin. 2012. The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success? **Journal of Education and Learning (EduLearn)**. c. 6 s. 1: 33-42.
- Nacar, Davut, Zülfü Demirtaş. 2017. Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Kesit Akademi Dergisi**. c. 3 s. 11: 443-456.
- Nartgün, Şenay S., Sibel Demirer. 2017. Okul Yöneticilerinin Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişki. **The Journal of Academic Social Science Studies**. c. 1 s. 57: 39-65

- Neuendorf, Kimberly A. 2002. **The Content Analysis Guidebook**. Calif: Sage Publications.
- Nir, Adam E, Meir Miran. 2006. The Equity Consequences of School-Based Management. **International Journal of Educational Management**. c. 20 s. 2: 116-126.
- Normore, Anthony H. 2004. The Edge of Chaos: School Administrators and Accountability. **Journal of Educational Administration**. c. 42 s. 1: 55-77.
- Nozick, Robert. 1981. **Philosophical Explanations**. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- OECD (The Organisation for Economic Co-Operation and Development). 2012. **Education at a Glance 2012**. Paris: Highlights, OECD Publishing.
- Ogawa, Rodney Y. 1994. The Institutional Sources of Educational Reform: The Case of School-Based Management. **American Educational Research Journal**. c. 31 s. 3: 519-548.
- Oswald, Lori Jo. 1995. School-Based Management Rationale and Implementation Guidelines. **Oregon School Study Council**. c. 38 s. 7: 1-78.
- Ölmez, Özden, Yılmaz Tonbul. 2011. Eğitim Yönetiminin Yerelleşmesi Sürecinde Bir Uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** c.1 s.21:153-179.
- Önder, Emine, Beykul Küpeli. 2017. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Burdur Örneği). **International Journal of Eurasia Social Sciences**. c. 8 s. 30: 1564-1581.
- Özbaran, M. Hakan. 2001. Kamu Kesiminde Hesap Verme Sorumluluğu Uygulamalarının Modernizasyonu. **Sayıştay Dergisi**. s. 39.
- Özcan, Bergüzar Elçin. 2011. İngiltere ve Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Değerlendirmesinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, Elif G., Mehmet Şeren. 2014. The participation of the Secondary School Students in the School Management's Decision-Making Process (A Sample of Beypazarı District). **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 4 s. 2: 111-126.
- Özdemir, Servet, Ferudun Sezgin. 2002. Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 1 s. 3: 266-282.
- Özdemir, Servet, Ferudun Sezgin, Duygu Özen Kılıç. 2015. School Administrators' Leadership Competencies According to the Views of School Administrators and Teachers. **TED Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 40 s. 177: 1-19.

- Özen, Fatmanur. 2011. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_. 2016. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 7 s.3: 190-223.
- Özkalp, Enver. 2004. **Davranış Bilimlerine Giriş**. 3. Bs. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztüccar, Rağıp. 2005. Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilikleri ve Yetiştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, Michael Quinn. 2014. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 4. Bs. California: SAGE Publications
- Peters, B. Guy. 2007. **Performance-Based Accountability**. Performance Accountability and Combating Corruption. Ed. Anvar Shah. Washington D.C.: The World Bank
- Radin, A. Berly, Barbara Ramzek. 1996. Accountability Expectations in an Intergovernmental Arena: The National Rural Development Partnership. **Publius The Journal of Federalism**. c. 26 s.2: 59-81
- Rasmussen, Palle, Yihuan Zou. 2014. The Development of Educational Accountability in China and Denmark. **Education Policy Analysis Archives**. c. 22 s. 121.
- Recepoglu, Ergun, Servet Ozdemir. 2013. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 19 s. 4: 629-664.
- Reeves, Douglas B. 2004. **Accountability for Learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resmî Gazete. 2014. Milli Eğitim Temel Kanunu ile Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 14/03/2014 tarih ve 28941 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr> [18. 12. 2019].
- \_\_\_\_\_. 2016a. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. 01/09/2016 tarih ve 29818 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr> [18. 12. 2019]
- \_\_\_\_\_. 2016b. Olağanüstü Hal Kapsamında Alınması Gereken Tedbirler ile Bazı Kurum ve Kuruluşlara Dair Düzenleme Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 27/ 07/ 2016 tarih ve 29783 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2.pdf> [25. 12. 2019]

- Romzek, Barbara S. 2000. Dynamics of Public Sector Accountability in an Era of Reform. **International Review of Administrative Sciences**. c. 66 s. 1: 21-44.
- Romzek, Barbara S., Melvin J. Dubnick. 1987. Accountability in the Public Sector: Lessons from the Challenger Tragedy. **Public Administration Review**. c. 47 s. 3: 227-238.
- Rondinelli, Dennis A. 1981. Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. **International Review of Administrative Science**. c. 47 s.2: 133-145.
- Schalock, H. Del. 1998. Student Progress in Learning: Teacher Responsibility, Accountability, and Reality. **Journal of Personnel Evaluation in Education**. c. 12 s. 3: 237-246.
- Schacter, Mark. 2000. When Accountability Fails: A Framework for Diagnosis and Action. Policy Brief: 9 Institute on Governance, Ottawa, Canada.
- Sevinç, Nuray, Hasan Arslan. 2019. Okul Yöneticisinin Yeterlikleri Ölçeği Geliştirme Çalışması. **R&S-Research Studies Anatolia Journal**. c. 2 s. 4: 126-135.
- Shafritz, Jay M., E. W. Russell, Christopher P. Borick, Albert C. Hyde. 2009. **Introducing Public Administration**. 6. Ed. New York: Pearson Longman.
- Smaby, Marlowe H., Thomas C. Harrison, Mark Nelson. 1994. Principals as Facilitators for School Site-Based Management Team. **Education**. c. 115 s. 1
- Smith, Wilma F., Richard L. Andrew. 1989. Instructional Leadership: How to Principals Make a Difference. **Association for Supervision and Curriculum Development**. Virginia.
- Stecher, Brian M., Sheila Nataraj Kirby. 2004. **Organizational Improvement and Accountability: Lessons for Education from Other Sectors**. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Stitzlein, Sarah M. 2014. Curriculum and the Conscience of Parents. **Philosophy of Education Archive**. 250-258.
- \_\_\_\_\_. 2015. Addressing Educational Accountability and Political Legitimacy with Citizen Responsibility. **Educational Theory**. c. 65 s. 5: 563-580.
- Summak, M. Semih, Nazife Karadağ. 2009. Okul Merkezli Yönetim Sürecinde Görev Alan Okul Müdürlerinin Rollerini. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 3 s. 3: 130-140.
- Şahin, Ali Ekber. 2009. Türkiye’de İlköğretim Okulu Müdürlüğünün Bir Meslek Olarak Mevcut Durumu: Bir Delphi Çalışması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 26: 125-136.
- Şişman, Mehmet. 2014. **Öğretim Liderliği**. 5. bs. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tabancalı, Erkan, Esra Becerikli. 2019. Milli Eğitim Bakanlığı Proje Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine ile İlgili Görüşleri. **Turkish Studies**. c. 14 s. 7: 3967-4002.
- Taner, Ahmet. 2012. Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Arayışları ve Hesap Verme Sorumluluğuna Etkileri. **Sayıştay Dergisi**. c. 85 s. 2: 27-50.
- Thieme, Claudio, Diego Prior, Emili Tortosa-Ausina, René Gempp. 2016. Value Added, Educational Accountability Approaches and Their Effects on Schools' Rankings: Evidence from Chile. **European Journal of Operational Research, Elsevier**. c. 253 s. 2: 456-471.
- Turan, Selahattin, Mehmet Şişman. 2000. Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.3 s. 4: 68-87.
- Turan, Selahattin, Nuray Yıldırım, Elif Aydoğdu. 2012. Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**. c. 2 s. 3: 63-76.
- Tutar, Hasan, Mehmet Altınöz. 2017. Hesap Verebilirlik Bağlamında İç Denetim ve Sorun Alanları: Eleştirel Bir Analiz. **Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi**. c. 8 s. 15: 225-248.
- Tümkaya, Songül, Çiğdem Asar. 2016. İlkokul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 25 s. 1: 243-258.
- Uhr, John. 1992. Public Accountabilities and Private Responsibilities: The Westminster World at the Crossroads. American Political Science Association, Chicago. (Aktaran Bülbül, Murat, Muhittin Acar, Servet Özdemir. 2018. **Eğitimde Hesap Verebilirlik**. Pegem Akademi).
- \_\_\_\_\_. 1999. Three Accountability Anxieties: A Conclusion to the Symposium. **Australian Journal of Public Administration**. c. 58 s. 1: 98-101.
- Usluel, Yasemin K. 1997. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. **Eğitim ve Bilim** c. 21 s. 103: 25-36.
- Uzun, Osman N. 2019. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Etkinliklerinin Hesap Verebilirlik Çerçevesinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Weber, Max. 2005. **Sosyoloji Yazıları**. Çev. Taha Parla. İstanbul: İletişim Yayınları.
- White, Paula A. 1989. An Overview of School Based Management: What does the Research Say? **NASSP Bulletin**. c. 73 s. 518: 1-8.
- Winkler, Donalt R., Alec Ian Gershberg. 2000. Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling. LCSHD paper series no. 59. Washington, DC.: The World Bank. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office.

- Wohlstetter, Priscilla, Kerri L. Briggs. 1994. The Principal's Role in School-Based Management. **Principal**. c. 74 s. 2: 14-17.
- Wohlstetter, Priscilla, Susan A. Mohrman. 1994. New Boundaries for School-Based Management: The High Involvement Model. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. c. 16 s. 3: 268-286.
- Wood, James, Bruce Winston. 2005. Toward a New Understanding of Leader Accountability: Defining a Critical Construct. **Journal of Leadership and Organizational Studies**. c. 11 s. 3: 83-94.
- World Bank. 2003. World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People. Washington, DC: World Bank.
- \_\_\_\_\_. 2007. **What is School Based Management?** Washington DC: World Bank
- \_\_\_\_\_. 2014. School-Based Management: Lessons from International Experience and Options for Turkey. **Washington, DC: World Bank Group**.
- Yağ, Tanju. 2019. Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2018. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** 11. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Naciye. 2008. Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 13-32
- Yılmaz, Kürşad. 2009. Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10 s. 1: 19-35.
- Yılmaz, Tayfur. 2019. Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri (Denizli İli Örneği). Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, Robert K. 2016. **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: Guilford Press.
- Yolcu, Hüseyin. 2007. Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \_\_\_\_\_. 2010. Neo-liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 6 s. 12: 253-273.
- Yoon, Hyung J, Ji Hoon Song, Wesley E. Donahue, Katheryn Woodley. 2010. Leadership Competency Inventory: A Systematic Process of Developing and Validating a Leadership Competency Scale. **Journal of Leadership Studies**. c. 4 s. 3: 39-50.

## EKLER

### Ek 1. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.25808707  
Konu : Anket Araştırma İzni

26.12.2019

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 26.09.2019 tarihli ve 1909260171 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 16.10.2019 tarihli ve 20074834 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fikriye USUL'un "Okul Merkezli Yönetimde Yöneticilerin Rol ve Yeteneklerinin Hesap Verilebilirlik Açısından İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Sb. Md.  
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul  
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr  
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Dilek ALADAG  
Tel: 0 (212)384 34 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a5ee-4105-35c1-b7a0-3c8c kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 2. Görüşme Protokolü

### Yıldız Teknik Üniversitesi

#### Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**Araştırmanın Başlığı:** “Proje Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Rol Ve Yeterliklerinin Hesap Verebilirlik Açısından İncelenmesi”

**Araştırmacı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ**

**Yüksek Lisans Öğrencisi Fikriye USUL**

### Görüşme Protokolü

Sayın Katılımcı,

Bu protokol sadece bu araştırmada katılımcı olarak yer alacak olan sizlerin, araştırmanın amacı, kapsamı, katılımcı profilleri, muhtemel riskler, faydalar ve bilgilerin güvenilirliğinin sağlanması gibi konularda bilgilendirilmeniz için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu protokol sizlere herhangi bir ekonomik ya da yasal sorumluluk getirmemektedir. Araştırma süreciyle ilgili bilgi sahibi olmanızın araştırmaya yapacağınız değerli katkıları arttıracakı düşünülmektedir. Araştırmaya katılmayı kabul ederek Türkiye’deki bilimsel çalışmalardan birine gönüllü olarak katkı sağlamış olacaksınız. Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceğinizi unutmayınız. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı okul merkezli yönetimde hesap verebilirlik kavramını derinlemesine irdeleyerek proje okullarındaki okul müdürlerinin rollerini ve yeterliklerini hesap verebilirlik açısından incelemektir. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim öğretim yılında proje okulları statüsünde olan İstanbul’daki proje okullarında değişen yönetici rol ve yeterlikleri incelenecek olup yöneticilerin hesap verebilirlik konusunda görüşleri alınacaktır.

**Katılımcılar:** Araştırmaya, İstanbul ilinde proje okulu statüsünde olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin katılması planlanmaktadır. Katılımcı olarak bu kişilerin ve sizlerin seçilmesinin nedeni eğitim yöneticileri olarak söz konusu okul merkezli okul yönetiminde hem alanın uzmanı hem de bunun uygulayıcıları olmanızdır. Sizlerin bu çalışmaya katılmanızın istenmesinde en büyük nedenlerinden biri eğitim yönetiminde hesap verebilirlik kavramına ilişkin

deneyimleriniz ve bilgi birikiminizin araştırmaya değerli bir katkı sağlayabileceğine yönelik varsayımdır.

**Araştırma Süreci:** Araştırmanın 2019 yılında geręekleřtirilmesi planlanmaktadır. Araştırmacıların sizlerle yapacakları yüz yüze mülakatların tek seferde bitmesi planlanmaktadır. Ancak ihtiyaç duyulması halinde sizlerden randevu alınarak yeniden görüşme talep edilebilir. Mülakatların 30-40 dakika arasında sürmesi planlanmaktadır. Mülakatların sizin görev yaptığınız kurumunda geręekleřtirilmesi ya da sizin belirleyeceğiniz bir yerde yapılması planlanmaktadır. Aksi bir durumda mülakat tarihinden en az 1 gün önce lütfen araştırmacıları bilgilendiriniz. Mülakatların (sizlerden onay alınarak) ses kayıtlarının alınması planlanmaktadır. Bunun yanı sıra özel izin alınmadığı sürece bilimsel araştırmanın etik kuralları çerçevesinde mülakatlar sırasında kesinlikle görüntü kaydı yapılmayacaktır. Mülakatlar tamamlandıktan ve yazılı doküman haline getirildikten sonra en kısa zamanda araştırmacılar ilgili mülakat metnini katılımcıya gönderecek ve katılımcı teyidi istenecektir. Katılımcı olarak mülakat dosyasını okumanız ve kendi cümlelerinizi teyit etmeniz araştırmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

**Riskler:** Araştırmanı herhangi bir risk iğerdiği düşünülmemektedir.

**Faydalar:** Araştırma katılımcıları araştırmadan herhangi bir maddi kazanç sağlamayacaktır. Araştırmacılar ya da kurumlar katılımcılara herhangi bir ödeme yapmayacaktır. Ancak katılımcıların bilimsel bir araştırma sürecine doğrudan katılmış olmalarının bilimsel süreci tanımış olmaları açısından kendilerine mesleki gelişim imkânı sunması beklenmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın yayınlanması durumunda katılımcılara makalenin yayınlanmış hali online olarak ulaştırılacaktır. Bu şekilde araştırmacılar kendilerini ve görev yaptıkları kurumu ilgilendiren bir konuda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

**Güvenilirlik:** Araştırmanın tüm katılımcılarının bilgilerinin güvenilirliğinin sağlanması hem yasal olarak hem de bilimsel etik ilkeler doğrultusunda Yüksek Lisans Öğrencisi Fikriye USUL sorumludur. Katılımcıların kimliklerini deşifre edebilecek tüm bilgiler araştırmanın her aşamasında kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında mülakatların yazıya aktarılması, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın makale olarak yayınlanması sırasında

katılımcıların isimleri ve kurumlarının isimleri asla paylaşılmayacaktır. Katılımcılar için takma adlar kullanılacaktır. Araştırmanın verileri bilimsel kurallar doğrultusunda en az 5 yıl saklandıktan sonra yok edilecektir. Araştırma sürecinde gerçekleşecek herhangi bir değişiklik ilgili tüm katılımcılar e-posta yoluyla bilgilendirilecektir.

**İletişim:**

**Fikriye USUL**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi.

e-mail: fikriye.zurap@gmail.com



### Ek 3. Görüşme Soruları

## PROJE OKULLARINDAKİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ROL VE YETERLİKLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fikriye USUL

YTÜ Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Branşınız:
3. Kıdeminiz:
4. Yaşınız:
5. Çalıştığınız Okul:
6. Bu okuldaki hizmet süreniz (yönetici olarak) (yıl):
7. Daha önce proje okulu olmayan bir okulda yöneticilik yaptınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır
8. Öğrenim durumunuz: ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
9. Yüksek lisans veya doktora yaptıysanız hangi alanda yaptınız? .....
10. Bugüne kadar kaç tane hizmet içi eğitim aldınız? Genel olarak hangi konularda?

(Bu sorular yöneticiye sözlü olarak sorulacaktır.)

### B. HESAP VEREBİLİRLİK

1. Hesap verebilirlik deyince aklınıza neler gelmektedir? Kamu yönetiminde hesap verebilirliğine ihtiyaç var mıdır?

2. Proje okulunda görev yapan bir müdür olarak, müdürlük deneyimlerinizden de yola çıkarak, eğitim bağlamında hesap verebilirlik kavramını tanımlar mısınız? Hesap verebilirlik kavramı sizin için ne ifade ediyor, eğitim yönetimi bağlamında değerlendirir misiniz?

3. Proje okulunda çalışan yöneticilerden beklenen rolleri ve yöneticilerin özerk oldukları konuları açıklar mısınız? Sorumluluklarınızdan, rollerinizden bahsedebilir misiniz? Statünüzde bir değişiklik oldu mu?

4. Proje okulunda çalışan bir müdür olarak kendinizi sorumlu hissediyor musunuz? Hangi konularda kimlere karşı sorumluluk hissediyorsunuz? Açıklar mısınız? Hissettiğiniz bu sorumluluğun yasal, kurumsal bir dayanağı var mı?

5. Proje okullarında çalışan müdürler kimlerle (hangi kişi ve kurumlarla) iş birliği yapmaktadırlar? İç ve dış paydaşlar (veliler, öğrenciler, öğretmenler, kamu) ile ilişkileriniz nasıldır, onlarla hangi konularda nasıl iletişim kuruyorsunuz? Bu ilişkileri eğitim yönetiminde şeffaflık ve sorumluluk açısından değerlendirebilir misiniz?

6. Siz eğitim politikalarında söz sahibi biri olsanız, mevcut durumu nasıl değiştirirdiniz? Yeni bir hesap verebilirlik sistemi oluşturmanız gerekseydi nelere dikkat ederdingiz? Eğitim yönetimi ve hesap verebilirlik açısından tartışır mısınız?

7. Proje okullarına başlamadan önce bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydunuz mu, kendinizi bu bağlamda (hesap verebilirlik) hangi alanlarda yeterli görüyorsunuz? Eksik hissettiğiniz veya şu alanda da eğitim almalıyım dediğiniz alanlar var mı?

## Ek 4. Etik Kurul Belgesi



T.C.  
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : 73613421-604.01.02-E.2006220184  
Konu : Etik Kurul Kararı 2020/4

Tarih: 22.06.2020

### Sn. Fikriye Usul

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz doktora öğrencisi olarak hazırlamış olduğunuz “**Proje Okullarındaki Okul Müdürlerinin Rol ve Yeteneklerinin Hesap Verebilirlik Açısından İncelenmesi**” başlıklı projenizi etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bilgilerinize rica ederim.

*e-imzalıdır*  
Prof. Dr. Yücel ŞAHİN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Eki:27-Fikriye Usul.pdf (Elektronik Ek)

Adres : İstanbul  
Tel / Fax : 0 (212) 383 20 58 / 02122585140  
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İrtibat : Serpil Düzenli  
Web : <http://www.apry.yildiz.edu.tr/>  
e-Posta : [sduzenli@yildiz.edu.tr](mailto:sduzenli@yildiz.edu.tr)

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2006220184&ErisimKodu=49cd400e>

## ÖZ GEÇMİŞ

---

### KİŞİSEL BİLGİLER

---

Ad, Soyad	Fikriye USUL
Adres	Yıldız Teknik Üniversitesi
E-mail	fikriye.zurap@gmail.com

---

### EĞİTİM BİLGİLERİ

---

2017- devam ediyor	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans
2010-2015	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, Lisans Eğitimi
2006-2010	Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi, Kocaeli

---

### AKADEMİK VE MESLEKİ DENEYİM

---

2015- devam ediyor	Millî Eğitim Bakanlığı-İngilizce Öğretmeni, İstanbul
--------------------	--

---

### YAYIN BİLGİLERİ

---

Konferans Bildirisi	Usul, Fikriye, İbrahim Kocabaş. 2020. Proje Okullarındaki Okul Müdürlerinin Rol ve Yeterliklerinin Hesap Verebilirlik Açısından İncelenmesi. FSMVU-EAK2020 Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, 9-10 Mayıs 2020
---------------------	---

---