



## Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme \*

Murat Bülbül <sup>1</sup>, Ayşe Ottekin Demirbolat <sup>2</sup>

### Öz

Türk Kamu Yönetiminde hesap verebilirlik konusunda son yıllarda yapılan yasal düzenlemeler, konunun eğitim sistemi açısından önemini artırmış ve tartışılır hale getirmiştir. Bu çalışma, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik uygulamalarıyla ilgili eğitim yöneticisi, denetçisi ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle 165 eğitim yöneticisi, 693 eğitim denetçisi ve 84 sendika yöneticisine ulaşılmıştır. Bulgular eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yetersiz düzeyde kaldığını gösterir niteliktedir. Katılımcı görüşleri arasında görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma sonuçları hesap verebilirliğin etkinleştirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

### Anahtar Kelimeler

Hesap Verebilirlik  
Sorumluluk  
Saydamlık  
Standartlar  
Sağlama  
Sorgulayıcılık

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.09.2011

Kabul Tarihi: 15.07.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 06.08.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.1559

### Giriş

Eğitim sisteminde süregelen yapısal ve işlevsel sorunlar, vatandaşların taleplerine beklenen düzeyde yanıt verilememesi ve yapılan reformların istenilen başarıya ulaşamaması gibi etkenler nedeniyle hesap verebilirlik (accountability), özellikle son yıllarda, Türk Milli Eğitim Sisteminde tartışılan bir kavram haline gelmiştir (Erdoğan, 2007; Özdemir ve diğerleri, 2010:271- 279). Eğitim sisteminde yer alan birçok farklı sorunla ilişkilendirilen hesap verebilirlik kavramının dikkatli ve kapsamlı bir biçimde ele alınmasının, konuyla ilgili sorunların çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik tartışmalarında, diğer ülkelerdeki uygulama ve çalışmaların incelenmesinin yanı sıra Türk Kamu Yönetiminde son yıllarda bu alanda yapılan düzenlemelerin de dikkate alınması önemli görülmektedir. Yalnızca performansın artırılmasına yönelik kısmi düzenlemelerden daha çok, bütüncül bir bakış açısıyla konunun ele alınması, eğitimde hesap verebilirlik anlayış ve mekanizmalarının daha işlevsel hale getirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

\* Bu çalışma, Gazi Üniversitesinde Murat Bülbül tarafından 2011 yılında, Ayşe Ottekin Demirbolat danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Yalova Atatürk Anadolu Lisesi, Türkiye, [muratbulbul77@gmail.com](mailto:muratbulbul77@gmail.com)

2 Gazi Üniversitesi, Türkiye, [ademir@gazi.edu.tr](mailto:ademir@gazi.edu.tr)

### ***Türk Kamu Yönetimindeki Değişimler ve Eğitim Sistemine Etkileri***

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kamu yönetimiyle ilgili eleştiri ve şikâyetler birbirine benzer biçimde artmaktadır. Bu eleştiri ve şikâyetlerin odak noktasında, kamu yönetiminin etkin ve verimli çalışmadığı ve kamu kaynaklarının israf edildiği konuları yer almakta, bunun sonucu olarak da vatandaşların yönetime karşı duyduğu güven azalmakta ve yabancılaşma artmaktadır. Bu eleştirilere bir yanıt olarak 80’li ve 90’lı yıllarda başlayan kamu yönetiminde reform çalışmalarında, kamu yönetiminin denetimi ve hesap verebilirliği konularının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Acar, 2002, 207; Sancak & Güleç, 2009). Bunun önemli bir nedeni, hukukun üstünlüğü, açıklık, şeffaflık, tarafsızlık ve kanun önünde eşitlik gibi ilkelere uyulmasını sağlamada hesap verebilirliğin etkili bir araç olmasıdır (OECD, 1999:12).

Kamuda hesap verebilirliğin önemi iyi bir tanımla anlaşılabilir. Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanımına yönelik olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olmaları, kendilerine yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etmeyi bir zorunluluk olarak görmeleri ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da yolsuzluk durumunda sorumluluğu üzerlerine almalarıdır (UNDP, 2010). Hesap verebilirliğin sağlanması ve gerçekleştirilmesinin kamusal hizmetlerin etkililiğini arttırmada önemli bir rol oynayacağı açıktır.

Türk Kamu Yönetiminde 1980 öncesindeki reform çalışmalarında, merkezin beklentilerini karşılayacak biçimde oluşturulan geleneksel hesap verme mekanizmaları ve mali kontrol sistemlerinde ağırlıklı olarak kurallara uyum ön plana çıkarılmış, performansın artırılması ve bürokrasinin halkın beklentilerini daha etkin bir biçimde karşılaması konuları üzerinde çok fazla durulmamıştır. 2000’li yıllarda Avrupa Birliğine uyum çalışmalarıyla hızlandırılan reform çalışmalarıyla hesap verebilirliğin ve saydamlığın sağlanmasında dikkate değer gelişmeler kaydedilmiştir (Eryılmaz, 2008: 38–39).

İlk kez, 8. Kalkınma Planıyla Türk Kamu Yönetiminde yeni bir kavram olarak yer alan hesap verebilirlik; verimlilik, etkililik, saydamlık, etik ve performans gibi ilişkili kavramlarla birlikte ifade edilmektedir (DPT, 2009a). “AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye vizyonu” tanımlamasıyla hazırlanan 9. Kalkınma Planında (DPT, 2009b) ise hesap verebilirlik kavramının daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ve 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu gibi düzenlemelerle birlikte kamuda hesap verebilirlik ve saydamlık kavramlarının yasal metinler içinde daha sık görülmeye başlandığı söylenebilir.

Kamu yönetiminde gerçekleştirilen değişiklikler kaçınılmaz olarak kamu kaynaklarının önemli bir kısmının ayrıldığı ve ülke nüfusunun genelini ilgilendiren eğitim sistemini de etkilemektedir. Örneklendirmek gerekirse, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamında birçok bakanlıkta olduğu gibi MEB bünyesinde de 2006 yılında İç Denetim Birim Başkanlığı kurulmuştur. Bu birim bakanlık bünyesinde yer alan diğer denetim geleneksel denetim birimlerinin aksine denetim programlarını, faaliyet ve denetim raporlarını kamuya açık bir biçimde sunmaktadır (MEB, 2011).

Ayrıca hesap verebilirlik kavramının ön plana çıktığı 8. ve 9. Kalkınma Planları ışığında hazırlanan 2007–2013 MEB Çalışma Programı gibi belgelerde de kalite güvence sisteminin oluşturulması, standartların belirlenmesi ve performansın artırılması gibi hesap verebilirlikle ilişkili konuların yer aldığı da görülmektedir (MEB, 2007). Bilgi edinme hakkı ve etik kuralların oluşturulması gibi diğer düzenlemelerin de eğitim sisteminin hesap verebilir olmasında rol oynayacağı söylenebilir. Bununla birlikte, yalnızca kamuda yapılan değişikliklerle eğitim sisteminde hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulacağını düşünmek aceleci bir karar olabilir. Eğitim sisteminin kendine has özellikleri de dikkate alınarak, konunun bütüncül bir biçimde ve sayısal göstergelerin yanı sıra ilgili kişilerin görüşlerinin de alınarak değerlendirilmesinin daha gerçekçi sonuçlara ulaşılmasında bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

### ***Eğitimde Hesap Verebilirlik***

Hesap verebilirlik aslında eğitimde yeni bir kavram değildir; fakat tanımı zaman içerisinde belirgin bir biçimde değişmektedir. 1970'lerde okullarda sınıfların yeterli büyüklükte olması ve öğretmen ve ders kitaplarının yeterli sayıda bulunması eğitimde hesap verebilirliğin sağlanması açısından yeterli görülürken, 1980'lere gelindeğinde ise hesap verebilirliğin içeriği eğitimcilerin bilgi ve yeteneklerinin artırılması ve ölçülmesi doğrultusunda genişlemeye başladı. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları gözden geçirildi; yasal düzenlemeler yapıldı ve öğretmenlere yeterlilik testleri uygulanmaya başlandı. Günümüzde ise hesap verebilirlik daha çok öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktadır (Watts ve diğerleri, 1998: 24).

Tarihsel süreç içinde bakıldığında eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarının yukarıda anlatılan aşamalar halinde, gelişmiş batı ülkelerinde bu ülkelerin kendi inisiyatifleriyle başlatıldığı; gelişmekte olan ülkelerde ise daha çok uluslararası örgütlerin yönlendirmesiyle başlatılmakta olduğu görülmektedir. Bu yönlendirmelerde ağırlıklı olarak gelişmiş ülkelerin tecrübesinin ön plana çıkartıldığı söylenebilir. Doğal olarak gelişmiş ülkelerin kendi sorunlarının çözümünde kullandıkları yöntemlerin gelişmekte olan ülkelerin sorunlarıyla her zaman birebir örtüştüğünü söylemek de olası değildir. Bu nedenle gelişmekte olan ülkelerde eğitimsel hesap verebilirlikle ilgili çalışmalar planlanırken bu durum göz ardı edilmemelidir. Bunun Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir.

Lingenfelter de bu duruma dikkat çekerek tüm ülkeler ve durumlar için eğitimde en uygun hesap verebilirlik sisteminin varlığından söz etmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Bir hesap verebilirlik sistemi geliştirirken kültürel etmenler ve toplumsal gereksinimler de dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte hedefler açık, anlamlı ve ölçülebilir olarak belirlenmeli, mevcut uygulamaların başarısızlık nedenleri tespit edilmeli, hatalardan çok performansın gelişimine odaklanılmalı, başarı içsel ve dışsal olarak ödüllendirilmeli, sürece herkes dâhil edilmeli ve gerekli yatırımlar yapılmalıdır (2003).

Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde sürekli olarak eğitimde reform yapma eğilimi de dikkate alınarak gözden kaçırılmaması gereken bir diğer konu şudur: Hesap verebilirlik eğitim sistemini yeniden yapılandırmak için birçok stratejiden yalnızca birisidir. Bu yüzden, belirli hesap verebilirlik sistemleri ile diğer reformların olası çatışma potansiyellerine özel bir önem verilmelidir (Kirst, 1990:2). Gelişmekte olan ülkelerde etkili hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulması için karmaşık modellerden kaçınılması, ilgili ülkenin yapısının da göz önüne alınarak farklı biçimlerde okulun özerkliliğinin yanı sıra okuldan eğitim hizmeti alanların etkinlik alanının artırılması, ülke içinden veya farklı ülkelerden bu konuda en iyi çalışma yapılarından öğrenilmesi (Di Gropello, 2007:503), hesap verebilirlik sistemlerinin farklı kaynaklardan farklı türdeki verileri kullanması (Kochan, 2007: 497) önerilerine de yer verilmektedir.

İlgili alanyazın ve Türk Kamu Yönetiminde meydana gelen değişimler de dikkate alınarak, Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlik uygulamalarının değerlendirilmesi için araştırmamızda 5-S Hesap Verebilirlik Modeli kullanılmıştır. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli, kamu yönetiminin hesap verebilirliğine ilişkin olarak yürütülen tartışmalarda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olmayı amaçlayan ve bu nedenle bir arada bulunmalarının bir gereklilik hatta zorunluluk olarak görüldüğü beş temel bileşeni içeren bir modeldir. Bu bileşenler sırasıyla *sorumluluklar*, *standartlar*, *saydamlık*, *sağlama* ve *sorgulayıcılık* bileşenleridir (Acar, 2002: 221).

Araştırmada, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB merkez ve taşra örgütlenmesinde görev yapan yönetici ve denetçilerle eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerinin, 5-S Hesap Verebilirlik modeli kapsamında belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında sendika yöneticileriyle, MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri hangi düzeydedir ve görev değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında, MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri arasında a) cinsiyet, b) yaş, c) buldukları görevlerindeki kıdem, d) eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Alt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyonları hangi düzeydedir?

### Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

#### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, MEB Merkez Teşkilatında yer alan 52 genel müdür ve genel müdür yardımcısı, 75 daire başkanı, 10 iç denetçi (MEB, 2011), 320 bakanlık müfettişi (Eurydice, 2007: 42), 81 il milli eğitim müdürü ve 3300 eğitim (ilköğretim) müfettişi (MEB, 2008) ve "Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri" işkolunda etkinlik gösteren sendikalardan üye sayılarına göre ilk üç sırada yer alan (tüm üyelerin %94'ü) Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Eğitim Sen sendikalarının (Resmi Gazete, 2010) genel merkez yöneticileriyle il başkanları oluşturmaktadır. Hatalı ve eksik doldurulan anketlerin çıkartılması sonucu, 52 genel müdür ve yardımcısına gönderilen anketlerden 30'u (%58), 75 daire başkanına gönderilen anketlerden 65'i (%87), 10 iç denetçiye gönderilen anketlerden 6'sı (%60), 320 bakanlık müfettişine gönderilen anketlerden 80'i (%25), 81 il milli eğitim müdürüne gönderilen anketlerden 70'i (%88)'i işleme konmuştur. Araştırmacı tarafından Türk Eğitim-Sen yöneticilerine verilen toplam 88 anketin 37'si (%43), Eğitim Bir-Sen yöneticilerine verilen toplam 88 anketin 47 si (%54) dönmüş, Eğitim-Sen genel merkez yöneticileriyle yapılan görüşmede anketlerin genel merkez ve il başkanları tarafından doldurulabileceği ve internet üzerinden araştırmacının e-posta adresine gönderileceği ifade edilmiş; bununla birlikte geri dönen yalnızca 2 anket olmuştur.

Araştırma evreninde yer alan, eğitim (ilköğretim) müfettişleri hariç, tüm kamu yöneticisi ve denetçileriyle sendika yöneticilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin sayısının çokluğu göz önüne alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada 81 ilin her birinden sekiz müfettiş olmak üzere toplamda 648 müfettiş örneklem olarak alınmış; bu sayı araştırma evreninde yer alan 3300 müfettişe oranlandığında  $648 / 3300 = \% 19,6$  oranı elde edilmiş ve bu sayı örneklem büyüklüğü olarak yeterli görülmüştür. Eğitim (ilköğretim) müfettişlerinden geri dönen toplamda 640 anket olmuş ve bu anketlerden hatalı ve eksik doldurulan anketlerin çıkartılması sonucu 640 anketin 607'si (%95) işleme konmuştur.

#### *Veri Toplama Aracı*

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın desenlenmesinde ve ölçme aracının geliştirilmesinde, Acar (2002) tarafından ortaya konan "5-S Hesap Verebilirlik Modeli" esas alınmıştır.

Bu modelde yer alan, Sorumluluk, Standartlar, Saydamlık, Sağlayıcılık ve Sorgulayıcılık bileşenleri ölçme aracında alt ölçekler olarak belirlenmiştir. Literatürün incelenmesinden sonra alt ölçek maddeleri oluşturulmuş ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin pilot uygulamasından sonra yapı geçerliliği için yapılan faktör analizinde her bir alt ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Faktör belirlemede özdeğer (eigen value) ve açıklanan varyans dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri. 35 ile. 82 arasında değişmiştir. Faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Madde sayısının az olduğu durumlarda bu değer 0.30 kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2007: 24). Tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans alt ölçekler için %38,68 ile %49,97 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk'e göre (2007:125), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30,00 ve üzerinde olması yeterli kabul edilebilir. İç tutarlılık güvenilirliğini hesaplamak amacıyla her bir boyut için bulunan alfa katsayılarının .71 ile .91 arasında olduğu görülmüş ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekte kişisel bilgiler için 5, hesapverebilirlikle ilgili uygulamalar için ise her bir alt ölçekte sekizer madde olmak üzere toplam 40 madde yer almıştır. Araştırma, MEB EARGED birimi tarafından destelendiği için, kamu yöneticisi ve denetçilerine anketler bu kurum aracılığıyla iletilmiş ve toplanarak araştırmacıya ulaştırılmış; sendika yöneticilerine ise anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Yönetici ve denetçilerin Türk Milli Eğitim sistemindeki hesap verebilirlik uygulamalarıyla ilgili görüş düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalar dikkate alınmıştır. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi, görev, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. İç denetçilerin yalnızca 6 kişi olmalarından dolayı görev değişkenine göre yapılan tek varyans analizinde iç denetçiler dahil edilmemiş, yalnızca ortalama puan değerlerine göre görüşlerinin düzeyi belirlenmiştir. Varyans analizi sonucunda eğer anlamlı bir farklılık oluşmuşsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Scheffe testi uygulanmıştır. Uygulanan tüm testlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri alınmıştır. Maddeler beşli Likert tipi değerlendirme ölçeği düzeyindedir. Sayısal olarak verilen ortalamalar için puan aralığı hesaplanmış (5-1=4 ve 4/5=0.80), değerlendirmeler için kullanılan aralık değerleri 1.00-1.80: "Hiç Katılmıyorum", 1.81-2.60: "Katılmıyorum", 2.61-3.40: "Orta Derecede Katılıyorum", 3.41-4.20: "Katılıyorum", 4.21-5.00 "Tamamen Katılıyorum" biçiminde kabul edilmiş ve bulgular buna dayalı olarak yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın alt problemlerinin sıralamasına göre bulgular aşağıdaki gibi sunulmuştur.

#### **1. Hesapverebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Katılımcıların Görüşlerinin Düzeyi Ve Görev Değişkenine Göre Farklılıklar**

Tablo 1'e bakıldığında iç denetçilerin sorumluluk, standartlar ve saydamlık alt ölçekleri için belirttikleri görüşlerin, "katılmıyorum" seçeneğine karşılık geldiği; sağlama ve sorgulama alt ölçekleri için belirttikleri görüşlerin ise, "orta derecede katılıyorum" seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir.

**Tablo 1.** İç Denetçilerin Bildirdikleri Görüşlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	N	$\bar{X}$	SS
1. Sorumluluk	6	2,25	0,44
2. Standartlar	6	2,10	0,70
3. Saydamlık	6	2,31	0,62
4. Sağlama	6	3,06	0,70
5. Sorgulayıcılık	6	2,86	0,71

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların görüşlerinin puan ortalamasının genel olarak tüm alt ölçeklerde "orta derecede katılıyorum" seçeneğine karşılık geldiği; yalnızca milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin puan ortalamasının "sağlama" alt ölçeğinde "katılıyorum" ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin puan ortalamasının standartlar alt ölçeğinde "katılmıyorum" seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. "Standartlar" tüm katılımcılar tarafından en düşük puan ortalamasıyla değerlendirilen alt ölçektir. Ayrıca tüm alt ölçeklerde görev değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri ve p Değerleri

Alt Ölçek	Katılımcıların Görevleri												F	p
	1. Genel Müdür Yrd. (N=30)	2. Daire Başkanı (N=65)	3. Bakanlık Müfettişi (N=80)	4. Milli Eğitim Müdürü (N=70)	5. Eğitim Müfettişi (N=607)	6. Sendika Yöneticisi (N=84)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1. Sor.	3,27	0,56	3,15	0,64	2,98	0,5	3,1	0,67	2,82	0,62	2,63	0,57	10,85	0,000
2. Stan.	3,08	0,79	2,89	0,67	2,81	0,51	3,07	0,58	2,73	0,60	2,55	0,55	8,452	0,000
3. Say.	3,17	0,62	3,12	0,64	2,91	0,57	3,31	0,62	2,77	0,59	2,73	0,91	13,67	0,000
4. Sağ.	3,37	0,67	3,27	0,68	3,36	0,61	3,57	0,59	3,32	0,62	2,69	0,60	18,52	0,000
5. Sorg.	3,12	0,69	2,97	0,62	2,81	0,47	3,21	0,49	2,81	0,54	2,86	0,50	8,897	0,000

Tablo 3'e bakıldığında oluşan farklılığın genel olarak sendika yöneticileriyle eğitim yöneticileri arasında ve de sağlama ölçeği dışındaki diğer ölçeklerde eğitim müfettişleriyle eğitim yöneticileri arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Görev Değişkenine Göre Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar

Alt Ölçekler	Anlamli farklılık görülen gruplar
1. Sorumluluk	1-5, 1-6, 2-5, 2-6, 3-6, 4-5, 4-6
2. Standartlar	1-6, 2-6, 4-5, 4-6
3. Saydamlık	1-5, 2-5, 2-6 3-4, 4-5, 4-6
4. Sağlama	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6
5. Sorgulayıcılık	3-4, 4-5, 4-6

**2. Hesapverebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında kamu yöneticisi ve denetçilerinin a) cinsiyet, b) yaş, c) buldukları görevlerindeki kıdem, d) eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar**

Kamu yöneticisi ve denetçilerinin belirtilen kişisel değişkenlere göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**a) Cinsiyet değişkenine göre**

Tablo 4'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında yalnızca sağlama alt ölçeğinde anlamlı bir farklılığın ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekte kadın katılımcılar, erkek katılımcılara göre daha yüksek bir ortalamayla görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 4.** Kamu Yöneticisi ve Denetçilerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri ve p Değerleri

Alt Ölçekler	Kadın			Erkek			t	p
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS		
1. Sorumluluk	44	2,90	0,54	814	2,89	0,63	1,336	0,932
2. Standartlar	44	2,86	0,65	814	2,77	0,62	0,003	0,953
3. Saydamlık	44	3,00	0,63	814	2,85	0,62	0,224	0,112
4. Sağlama	44	3,54	0,61	814	3,32	0,62	0,013	0,028
5. Sorgulayıcılık	44	3,03	0,48	814	2,86	0,57	0,396	0,051

**b) Yaş Değişkenine Göre**

Tablo 5'e bakıldığında yaş değişkenine göre tüm alt ölçeklerde anlamlı farklılıklar ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Kamu Yöneticisi ve Denetçilerinin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri ve p Değerleri

Alt Ölçekler	1. 31-35 (N=59)		Katılımcıların 2. 36-40 (N=151)		Yaşları 3. 41-45 (N=159)		4. 46-50 (N=112)		5. 51 ve üzeri (N=377)		F	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1.Sorumluluk	2,77	0,62	2,73	0,65	2,81	0,64	2,89	0,61	3,00	0,6	6,694	0,000
2.Standartlar	2,73	0,66	2,61	0,59	2,67	0,61	2,78	0,6	2,90	0,61	9,443	0,000
3.Saydamlık	2,86	0,61	2,61	0,59	2,70	0,63	2,83	0,69	2,98	0,58	9,443	0,000
4.Sağlama	3,23	0,63	3,26	0,61	3,27	0,61	3,33	0,65	3,41	0,62	2,801	0,025
5.Sorgulayıcılık	2,75	0,49	2,80	0,48	2,82	0,60	2,88	0,53	2,94	0,60	2,890	0,022

Tablo 6'ya bakıldığında oluşan farklılığın sorumluluk, standartlar ve saydamlık alt ölçeklerinde yaşı 51 ve üzerinde olan katılımcıların görüşleriyle yaşı 36-40 ve 41-45 aralığında bulunan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Alt Ölçekler	Anlamlı farklılık görülen gruplar $p<.05$
1.Sorumluluk	2-5, 3-5
2.Standartlar	2-5, 3-5
3.Saydamlık	2-5, 3-5
4.Sağlama	---
5.Sorgulayıcılık	---

**c) Buldukları Görevlerindeki Kıdem Değişkenine Göre**

Tablo 7'ye bakıldığında sağlama alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerde anlamlı bir farklılığın ( $p<.05$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Kamu Yöneticisi ve Denetçilerinin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri ve p Değerleri

Alt Ölçek	Katılımcıların Kıdemleri												F	p
	1. 1-5 (N=283)		2. 6-10 (N=84)		3.11-15 (N=137)		4. 16-20 (N=211)		5. 21-25 (N=52)		6. 25 ve üzeri (N=91)			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
1.Sor.	2,82	0,63	3,06	0,62	2,72	0,68	2,94	0,58	3,02	0,53	3,00	0,64	5,299	0,000
2.Stan.	2,73	0,62	2,91	0,61	2,58	0,63	2,81	0,57	3,01	0,57	2,90	0,66	6,751	0,000
3.Say.	2,85	0,66	3,06	0,66	2,67	0,59	2,85	0,55	3,04	0,55	2,93	0,66	5,542	0,000
4.Sağ.	3,30	0,63	3,36	0,64	3,21	0,63	3,39	0,61	3,45	0,60	3,39	0,60	2,049	0,070
5.Sorg.	2,87	0,52	2,96	0,55	2,73	0,55	2,87	0,55	2,93	0,54	2,99	0,74	3,061	0,010

Tablo 8'e bakıldığında sorumluluk ölçeğinde, kıdemi 11-15 yıl arasında olan katılımcıların görüşleriyle kıdemi 6-10 yıl arasında olan katılımcıların görüşleri arasında ve de saydamlık ölçeğinde kıdemi 11-15 yıl arasında olanlarla kıdemi 6-10 ve 21-25 yıl arasında olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p < .05$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Alt Ölçekler	Anlamlı farklılık görülen gruplar
1.Sorumluluk	2-3
2.Standartlar	---
3.Saydamlık	2-3, 3-5
4.Sağlama	---
5.Sorgulayıcılık	---

#### d) Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre

Tablo 9'a bakıldığında eğitim düzeyi değişkenine göre yalnızca sorumluluk ve standartlar alt ölçeklerinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ( $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Bu boyutlarda lisansüstü mezunları olan katılımcılar, lisans mezunlarına göre daha düşük puan ortalamalarıyla görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 9.** Kamu Yöneticisi ve Denetçilerinin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalamaları ile Standart Sapma Değerleri ve p Değerleri

Alt Ölçekler	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS		
1.Sorumluluk	663	2,91	0,61	195	2,80	0,68	1,992	0,047
2.Standartlar	663	2,82	0,58	195	2,64	0,71	3,300	0,001
3.Saydamlık	663	2,88	0,61	195	2,80	0,66	1,006	0,149
4.Sağlama	663	3,35	0,62	195	3,29	0,64	1,006	0,149
5.Sorgulayıcılık	663	2,88	0,56	195	2,85	0,585	0,627	0,531

### 3. İt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyonları ve aralarındaki anlamlılık ilişkisi

Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeğinde yer alan Sorumluluk, Standartlar, Saydamlık, Sağlama ve Sorgulayıcılık alt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyonları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Düzeyleri

Alt Ölçekler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5
1.Sorumluluk	2,8734	,63327	1				
2.Standartlar	2,7670	,61995	,621(**)	1			
3.Saydamlık	2,8560	,65954	,505(**)	,636(**)	1		
4.Sağlama	3,2844	,65259	,464(**)	,482(**)	,542(**)	1	
5.Sorgulayıcılık	2,8725	,55155	,433(**)	,536(**)	,575(**)	,472(**)	1

N=942, \*\*p = 0,01

Tablo 10'a bakıldığında tüm alt ölçeklerin aralarındaki ilişki düzeyinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon değerlerinin en düşük değerinin 0.433 en yüksek değerinin ise 0.659 olduğu görülmektedir. Korelasyon değerlerinin 0.30 ve 0.70 arasında olduğu durumlarda orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu (Büyüköztürk, 2007:32) göz önüne alındığında alt ölçekler arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, iç denetçilerin “sorumluluk” alt ölçeğinde yer alan hesap verebilirlik uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bakanlığın tüm birimlerini denetleme yetki ve sorumluluğuna sahip olan iç denetçilerin bu düzeyde bir görüş bildirmeleri, sorumlulukların bölüşümü, belirlenmesi ve benimsenmesi ve de yetki-sorumluluk dengesinin oluşturulmasında sorunların yaşandığını düşündürmektedir. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte, iç denetçilerin hazırladıkları 2009 Yılı Faaliyet Raporunda, eğitim sistemindeki yetki ve sorumluluklar konusunda sorunlar olduğu belirtilmektedir (MEB, 2010: 21). Bu sorunların çözümü için, yetki ve sorumlulukların dikey ve yatay olarak yeniden yapılandırılması, yetkileri ile orantısız sorumluluklar yüklenen ilköğretim müfettişleri ile ilgili acil düzenlemeler yapılması ve yerele yetki devri yapılırken, yerel birimlerin yönetim kapasitesini güçlendirici girişimlerin de başlatılması gerektiği görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca, Yaman’ın (2008) yaptığı bir araştırmada da MEB’de görev yapan iç denetçiler, iç denetim modelinin MEB’de henüz benimsenmediği ve diğer denetim birimleriyle yetki ve sorumluluk alanlarının tam olarak ayrışmadığını belirtmişlerdir.

Eğitim ve sendika yöneticileriyle bakanlık ve eğitim müfettişleri de “sorumluluk” alt ölçeğinde yer alan uygulamalarla ilgili olarak “orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu bulgunun da, “sorumluluk” alanında sorunlar yaşandığı görüşünü desteklediği düşünülmektedir. Atasayar (2005), MEB bünyesindeki yetki ve sorumluluklarla ilgili yaptığı bir çalışmada, taşradaki görevli eğitim yöneticileri ve denetçilerinin çoğunluğunun (%64), Milli Eğitim Bakanlığının karar verme yetkisinin üst yönetim birimlerinde toplandığı ve merkeziyetçi yapısıyla işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, “sorumluluk” alt ölçeğinde sendika yöneticisi ve eğitim müfettişlerinin görüşlerinin, anlamlı bir farklılık oluşturacak biçimde kamu yöneticilerine göre daha olumsuz olması bu kişilerin eğitim yöneticileriyle karşılaştırıldığında yönetsel sorunlara daha nesnel bakabilmesi; eğitim yöneticilerinin ise yönetimi daha iyi gösterme çabası içinde olması şeklinde yorumlanabilir.

İç denetçiler, eğitim sistemindeki standartların oluşturulması, yenilenmeleri ve bağlayıcılığıyla ilgili ifadeleri içeren “standartlar” alt ölçeğinde yer alan uygulamalarla ilgili olarak da “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İç denetçilerin bu düzeyde görüş bildirmelerinin nedeni, kendi denetim çalışmalarıyla standartların, ilgili yasal ve yapısal düzenlemelerde açıkça belirtilmesi, bununla birlikte diğer bakanlık birimlerinde standartlaşmanın MEB İç Denetim Birim Başkanlığına göre daha düşük düzeyde olmasına bağlanabilir. Sendika yöneticilerinin de standartlar alanında “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmen veya okul yöneticisi olarak görev yapan sendika yöneticilerinin ve üyelerinin, eğitim sisteminde “standartlar” konusunda sorunlar yaşadıklarını düşündürmektedir. Eğitim ve sendika yöneticileriyle, bakanlık ve eğitim müfettişleri de “standartlar” alanındaki uygulamalar hakkında “orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu da eğitim sisteminde “standartlar” alanında bir kısım sorunlar olabileceği görüşünü desteklemektedir.

“Saydamlık” alt ölçeğinde yer alan uygulamalarla ilgili olarak iç denetçiler, “katılmıyorum” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Kamu parasının harcanma süreçlerinin saydamlığı, denetim raporlarının kamuya açık hale getirilmesi ve istatistikî bilgilerin nitelikli bir biçimde kamuya açık hale getirilmesi gibi uygulamaları içeren “saydamlık” alt ölçeğinde MEB’in tüm birimlerini denetleme yetkisine sahip denetçilerin, “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri oldukça düşündürücü bulunmuştur. Milli gelirden büyük bir oranda pay alan ve vatandaşların çoğunluğunu ilgilendiren bir kamusal hizmeti yerine getiren eğitim sisteminde “saydamlık” alanında sorunlar yaşanması hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinde önemli bir engel olarak değerlendirilmektedir. Diğer katılımcılar, “saydamlık” alt ölçeğinde “orta derecede katılıyorum” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu da “saydamlık” alanında bir kısım sorunlar olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Eğitim sisteminin saydamlığıyla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda elde edilen bulgular, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sayıştay Başkanlığının 2006 yılında hazırladığı “e-Devlete Geçişte Kamu Kurumları İnternet Siteleri” adlı performans denetimi raporunda MEB’in internet sitesinin, “tasarım”, “dolaşım”, “içerik” ve “erişilebilirlik” ölçütlerine göre beklentileri orta düzeyde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Sayıştay Başkanlığı, 2006, 32–33). Bu araştırmada her ne kadar saydamlık konusu doğrudan incelenmemiş bile olsa bir web sitesinin niteliğinin vatandaşlara sunulan bilginin ve dolayısıyla saydamlığın niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, Güner’in (2010) bir çalışmasında, saydamlaşmanın artırılması için yürürlüğe konulan 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi Ve Kontrol Kanununun çağdaş kamu mali yönetiminin daha etkin bir hale getirilmesi bakımından önemli hükümler içerdiği; bununla beraber mali saydamlığın tam olarak sağlanması ve yolsuzlukla mücadele konusunda birtakım eksiklikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin 6. maddesinde, “Kesinleşen faaliyet ve denetim raporları uygun vasıtalarla kamuoyunun incelemesine açık hale getirilir.” hükmüne rağmen eğitim sistemindeki görevli yönetici ve denetçilerin kurumların denetim raporlarının kamuya açık hale getirilmediği yönünde görüş belirtmeleri oldukça düşündürücüdür.

Şikâyet süreçlerin başlatılması, ilgili hukuki alt yapının uygulanabilirliği ve şikâyetlerin etkin bir biçimde sonuçlandırılması ilgili uygulamaları içeren “sağlama” alt ölçeğinde il milli eğitim müdürleri “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, diğer tüm katılımcılar “orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca “sağlama” alt ölçeği sendika yöneticileri dışındaki diğer tüm katılımcıların en yüksek düzeyde görüş belirttikleri alan olmuştur. Bu bulgu, “sağlama” ile ilgili uygulamalarda daha az sorunların yaşandığını düşündürmektedir. Bu durum “sağlama” mekanizmalarının eğitim sisteminde daha kurumsallaşmış olmasıyla yorumlanabilir. Bununla birlikte sendika yöneticilerinin “sağlama” ile ilgili uygulamalardaki görüşleri anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde diğer katılımcılara göre daha olumsuz düzeydedir. Bu bulgu şikâyet sürecinin muhatabı olan sendika üyesi olan bir kısım kamu görevlilerinin, bu uygulamalarla ilgili sorunlar yaşadığını düşündürmektedir.

“Sorgulayıcılık” alt ölçeğinde iç denetçilerin “katılmıyorum” biçiminde görüş belirttikleri, diğer katılımcıların ise “orta derecede katılıyorum” biçiminde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alanda sendika yöneticisi ve müfettişlerin görüşlerinin, anlamlı farklılık oluşturacak biçimde, il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinden daha olumsuz olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, “sorgulayıcılık” alt ölçeğinde yer alan “Politikacılar, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında nitelikli katkılar yapmaktadır.” maddesine, “katılmıyorum” biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu, sendika yönetici ve müfettişlerin, diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında, görevden alınmaları konusunda politik kararlardan daha az etkilenmelerinden dolayı bu düzeyde bir görüşü bildirebildiklerini düşündürmektedir.

Ayrıca, bakanlık müfettişleri ve iç denetçiler, “Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır” maddesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim sisteminin bütünü hakkında bilgi sahibi olabilen bu kişilerden elde edilen bu bulgu, ülke genelinde daha üst düzeyde öğrenci velisi örgütlenmelerin oluşturulmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Kantos (2010), ailelere hesap verebilirlik anlayışının özel okullarda ve kamu okullarında ilk sınıflarda yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci velilerinin daha örgütlü ve bilinçli olduğu bir ülkede ilgili kişilerin, velilere karşı daha hesap verebilir bir yaklaşım içinde olacakları düşünülmektedir.

Ayrıca, iç denetçiler, bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, “Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.” maddesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüş ve beklentilerinin dikkate alınmaması, eğitim sisteminin sorgulanmasında önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Koçak'ın (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algısının belirlenmesiyle ilgili yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin, “öğrencilerin gelismisi ile ilgili velilere bilgi vermek” konusunu oldukça önemli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, “öğrenci beklentilerine cevap verebilme becerisi”ni de hesap verebilirlik bağlamında önemli görmektedirler. MEB'in üst düzeyinde görev yapan denetçilerle, okullardada görev yapan öğretmenlerin, veliler ve öğrencilerin görüşlerinin alınması konusunda paralel düşünceleri, daha demokratik ve hesap verebilir bir eğitim sisteminin oluşturulması için gerekli çalışmaların başlatılması gerektiğini düşündürmektedir.

Bunun yanı sıra toplumun, eğitim sisteminin hesap verebilir kılınmasıyla ilgili beklentilerinin de düşük olmasının bu sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, Erdağ (2013) yaptığı bir araştırmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun sosyal çevresini oluşturan yerel halk, medya ve meslek örgütlerinden; veli, öğrenci ve diğer öğretmenlerden oluşan okul toplumundan ve okul müdürleri, il milli eğitim müdürleri ve müfettişler gibi yöneticilerden ve denetçilerden öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik baskı görmedikleri bulgusunu elde etmiştir. Bununla birlikte; eğitimde hesap verebilirlik çalışmalarının ülke genelinde oldukça erken başlatıldığı ABD'de, Owens ve Peltier (2002) yaptıkları bir araştırmada öğrenci velilerinin okulun hesap verebilirliği bağlamında kendilerine gönderilen raporlarda, farklı okul programları ve seçenekleri ve de personel hakkında ilave bilgi istediklerini, okul ve sınıflarla ilgili daha detaylı ve özel bilgi almak istediklerini, farklı düzeylerde okullar arası karşılaştırmaları, finansal konular hakkında daha çok bilgi verilmesini istediklerini saptamışlardır. Öğrenci velilerinin okulla ilgili sorgulayıcılıklarının arttığı bir ülkede yasal düzenlemelerin de bu oranda artacağı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek katılımcıların görüşleri genel olarak yalnızca “sağlama” ile ilgili uygulamalarda farklılık göstermektedir. Kadın katılımcılar “sağlama” ile ilgili uygulamalarda daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılığın oluşmasının nedeni, sağlama ölçeğinde yer alan ifadelerin genellikle müfettişlerin çalışmalarıyla ilgili olması ve 44 kadın katılımcıdan 33'ünün müfettiş olmasıyla yorumlanabilir. Bu bulgu, kadın katılımcıların kendi çalışmalarıyla ilgili daha olumlu düzeyde bir görüşe sahip olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca “sorgulayıcılık” ölçeğinde yer alan, “Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.” maddesinde de kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu farklılık, kadın katılımcıların (%28) oransal olarak erkek katılımcılardan (%22) daha yüksek oranda lisansüstü eğitime sahip olmaları ve üniversitelerin çalışmaları hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarıyla yorumlanabilir.

Yaş değişkenine göre tüm ölçeklerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle yaşı 51 ve üstü olan katılımcılar, yaşı 36-40 ve 40-45 aralığındaki katılımcılara göre görüşleri daha olumlu düzeydedir. Bu bulgu bu yaş grubundaki katılımcıların, bu günü geçmişle karşılaştırarak, hesap verebilirlikle ilgili mevcut uygulamaları daha yeterli bulmalarıyla ve daha genç yaş gruplarında bulunan katılımcıların ise bu konudaki beklentilerinin daha yüksek olmasıyla yorumlanabilir.

Buldukları görevlerindeki kıdem değişkenine göre, “sağlama” ölçeği dışındaki tüm ölçeklerde, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11-15 arasında olan katılımcılarla diğer katılımcı grupları arasında olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın oluşmasının nedeni kıdemi 11-15 yıl arasında olan katılımcıların bu konulardaki beklentilerinin diğerlerine göre daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Beklenti düzeyinin artışı önemli bir nedeni ise kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan 137 katılımcıdan 109'unun eğitim müfettişi olması ve bu katılımcıların göreve başladıkları 1995-1999 yıllarında eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin, bir atanma ölçütü olarak, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi lisans bölümünden mezun olma zorunluluğuyla yorumlanabilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında yalnızca sorumluluk ve standartlar ölçeklerinde anlamlı görüş farklılıkları elde edilmiştir. Bu ölçeklerde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcı görüşleri diğerlerine göre daha düşük düzeydedir. Bu farklılığın oluşmasının nedeni, lisansüstü eğitimi alan katılımcıların aldıkları eğitimin bir sonucu olarak, “sorumluluk” ve “standartlar” konularındaki beklentilerinin diğer katılımcılardan daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Ayrıca, “sorgulayıcılık” alt ölçeğinde yer alan, “Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.” maddesine lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcılar, lisans mezunu olan katılımcılara göre anlamlı bir farklılıkla daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılığın oluşmasının nedeni, lisansüstü eğitim alan katılımcıların öğrencilerin görüş ve beklentilerinin alınmasına karşı daha duyarlı bir yaklaşımı benimsiyor olmalarıyla açıklanabilir.

5-S Hesap Verebilirlik Modelinde yer alan ve bu araştırmada alt ölçekler olarak kabul edilen sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulayıcılık bileşenlerinin aralarındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde olmasından dolayı bu bileşenlerin birbirleriyle uyumlu bir birliktelik içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin hesap verebilirlik düzeyinin belirlenmesine ilişkin çalışmalarda, 5-S Hesap Verebilirlik Modelinden yararlanılması önerilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak, yetki ve sorumluluklar konusundaki belirsizliklerin giderilmesi; etik ilke ve değerlerin yöneticilere benimsetilmesi; yöneticilerin halka karşı hesap verebilir olmasının sağlanması; eğitim sisteminde standartların etkin bir biçimde oluşturulması ve karar alma süreçleriyle mali konulardaki saydamlığın artırılması için gerekli düzenlemelerin yapılması ve bunun için gerekli yönetsel mekanizmaların oluşturulması önerilebilir. Ayrıca, kapsamlı ve bütüncül bir hesap verebilirlik anlayışının oluşması açısından araştırmaya katılan grupların hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulması sürecine dâhil edilmeleri de önemli bir husus olarak görülebilir.

Eğitim sisteminin vatandaşlar tarafından daha da sorgulanabilir olmasını sağlamaya ve özellikle bu konudaki toplumsal bilinci arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması, üst düzeyde veli örgütlenmelerinin oluşturulmasına ve de öğrenci görüş ve beklentilerinin anlaşılmasına yönelik çalışmalara önem verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik olarak da eğitimde hesap verebilirlik konusunda okul ve taşra düzeyinde de araştırma yapmaları ve özellikle öğrenci velilerinin ve vatandaşlarının görüşlerini ve önerilerini belirlemeye yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

## Kaynakça

- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesapverebilirliği. *Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları (Yayın No. TÜSİAD-T/2002-12/349).
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Di Gropello, E. (2007). Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin American and the Caribbean Region. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- DPT. (2009a). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı. 13.10.2009 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf> adresinden erişildi.
- DPT.(2009b). 9. Kalkınma Planı. 13.10.2009 tarihinde <http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf> adresinden erişildi.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, İ. (2007). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Bazı Mülahazalar, 14.04.2009 tarihinde <http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=93> adresinden erişildi.
- Eryılmaz, B. (2008). *Kamu Yönetimi* (Güncellenmiş Yeni Baskı). Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Güner, N. E.. (2010). *5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi Ve Kontrol Kanununun Mali Saydamlık Ve Yolsuzlukla Mücadele Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kantos, Z.E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu Ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirst, M. W. (1990). Accountability: Implications for State and Local Policymakers, 05.07.2009 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED318804> adresinden erişildi.
- Kochan, S. (2007). Evaluation of School Performance Research in the USA: From School Effectiveness to School Accountability and Back, In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine Dair Alguların Nelirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational Accountability, Setting Standards, Improving Performance. *Change*. 35(2). 21-23.
- MEB. (2007). *MEB Çalışma Programı 2007-2013*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB.(2010). 2009 Yılı MEB İç Denetim Faaliyet Raporu. 23.06.2011 tarihinde [http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/MEB\\_ic\\_denetim\\_faaliyet\\_raporu\\_2009.pdf](http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/MEB_ic_denetim_faaliyet_raporu_2009.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2011). Raporlar. 20.06.2011 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/raporlar.html> adresinden erişildi.
- OECD. (1999). European Principles for Public Administration, SIGMA PAPER, No: 27 07.02.2009 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/26/30/36972467.pdf> adresinden erişildi.
- Owens, T. and Peltier D G. (2002). Communicating with Parents: Parental Perceptions of State School Accountability Reporting. *Education*. 122(3). 598.

- zdemir, S. Bülbül, M. and Acar, M. (2010). Challenges Associated with Administrative and Professional Accountability in the Turkish Educational System. In J. Nemeç and B. G. Peters (Eds), *State and Administration in a Changing World* (pp. 271-282). Bratislava: NISPAcee .
- Resmi Gazete (07.07.2010). 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu Geređince Kamu Görevlileri Sendikalarının Sayıları Ve Konfederasyonların ye Sayılarına İlişkin 2010 Temmuz İstatistikleri Hakkındaki Tebliđ. Sayı 27634.
- Sancak, H. ve Güleç S. (2009, 24–27 Eylül). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirliğin nndeki Yapısal Engeller: Türkiye Açıısından Bir İnceleme, Uluslararası Davraz Kongresinde sunuldu, Isparta.
- Sayıştay Başkanlığı. (2006). E-Devlete Geçişte Kamu Kurumları İnternet Siteleri. 10.05.2010 tarihinde <http://www.sayistay.gov.tr/rapor/rapor3.asp?id=64> adresinden erişildi.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2010). Glossary of key terms. 03.03.2010 tarihinde <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm> adresinde erişildi.
- Watts, J. A., Gaines, G., F. and Creech, J. D. (1998). *Getting Results: A Fresh Look at School Accountability*. New York: Publishing of Southern Regional Education Board.
- Yaman, A. (2008). *İç Denetim Modelinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda Benimsenme ve Uygulanabilirliđine İlişkin Yönetici ve Denetçi Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.