

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

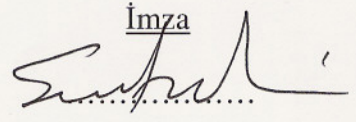
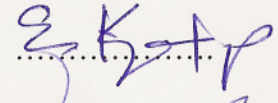
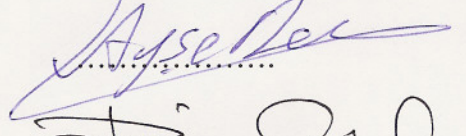
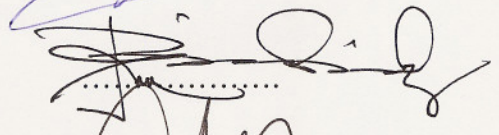
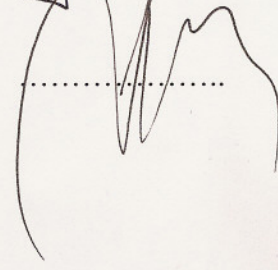
TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE HESAPVEREBİLİRLİK

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Murat BÜLBÜL

Ankara
Haziran, 2011

Murat BÜLBÜL'ün, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik" başlıklı tezi 21.06.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan:	Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	
Üye :	Prof. Dr. Emin KARİP	
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT	
Üye:	Doç. Dr. Muhittin ACAR	
Üye:	Doç. Dr. Bekir BULUÇ	

ÖNSÖZ

Hesapverebilirlik, özellikle siyaset ve kamu yönetimi alanlarında gittikçe daha çok karşılaşılan bir kavram haline gelmektedir. Kamu yönetimindeki yeni yaklaşımlarla birlikte farklı boyutlarıyla tartışılmaya başlanan hesapverebilirlik olgusu, Türk Milli Eğitim Sisteminde de etkilerini hissettirmektedir. Bu araştırmada, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesapverebilirlik kavramı incelenmiş ve hesapverebilirlikle ilgili uygulamalar kapsamlı bir şekilde araştırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin oldukça değerli emekleri ve katkıları olmuştur. Öncelikle, tezin hazırlanmasında yakın destek ve ilgisini esirgemeyen tez danışmanım Sn. Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'a şükranlarımı sunmak isterim.

Tüm doktora eğitimim sürecinde görüş ve yönlendirmelerinden istifade ettiğim Sn. Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e tez çalışması esnasındaki cesaretlendirmelerinden dolayı da içtenlikle teşekkür etmek isterim.

Sn. Doç. Dr. Muhittin ACAR, hem geliştirdiği 5-S Hesapverebilirlik Modeliyle hem de tezin hazırlanması sürecindeki önerileriyle şahsım için eşi bulunmaz bir rehber oldu. Kendisine, tüm araştırma sürecindeki verdiği destekten dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın yürütülmesinde yapıcı eleştirilerini ve önerilerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyeleri, Sn Prof. Dr Zuhal CAFOĞLU ve Sn. Doç. Dr Bekir BULUÇ'a da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ayrıca, akademik çalışma alışkanlığını, heyecanını ve disiplini kazanmamda büyük katkıları olan Sn. Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye, Sn. Prof. Dr. Temel ÇALIK'a ve Sn Prof. Dr. Emin KARİP'e de teşekkürlerimi sunarım.

Anketin uygulanması aşamasında gösterdikleri yakın ilgi ve eşsiz yardımlarıyla MEB EARGED de görev yapan tüm değerli yönetici ve çalışanlara da teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tezin hazırlanmasında görüş ve önerilerinden istifade ettiğim tüm eğitimcilere de teşekkür ederim.

Son olarak da, bu eserin gizli kahramanları olan eşim Ebru'ya ve ailemin değerli tüm bireylerine bütün bir doktora eğitimim sürecinde gösterdikleri anlayış, sabır ve destek için teşekkür etmek isterim.

Ankara, Haziran, 2011

Murat BÜLBÜL

ÖZET

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE HESAPVEREBİLİRLİK

BÜLBÜL, Murat

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

Haziran–2011, 177 + xv sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesapverebilirlik olgusunun incelenmesi ve eğitim sisteminde hesapverebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB’de görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik Ölçeği”, Sorumluluk, Standartlar Saydamlık, Sağlama ve Sorgulama alt ölçeklerini içerecek biçimde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında MEB’de görev yapan 52 genel müdür ve genel müdür yardımcısı, 75 daire başkanı, 10 iç denetçi, 320 bakanlık müfettişi, 81 il milli eğitim müdürü, 3300 eğitim (ilköğretim) müfettişiyle, Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Eğitim Sen sendikalarının genel merkez yöneticileriyle 81 il başkanı oluşturmaktadır. Eğitim müfettişleri dışında evrende yer alan katılımcıların tümüne anket gönderilmiş; 81 ilin her birinden sekizer müfettiş olmak üzere toplamda 648 müfettiş ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır.

Eğitim yöneticisi ve iç denetçiler ve müfettişlerden geri gelen anketlerin %72,3’ü istatistikî olarak analiz edilmiştir. Türk Eğitim-Sen sendikası yöneticilerine gönderilen anketlerin %43’ü, Eğitim-Bir Sen yöneticilerine gönderilen anketlerin %54’ü ve Eğitim-Sen yöneticilerine gönderilen anketlerin yalnızca %0,02’si istatistikî olarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ya da daha fazla kategorili değişkenlere göre karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkinin belirlenmesinde basit korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türk Milli Eğitim Sisteminde hesapverebilirlikle ilgili birçok uygulamanın yeterli düzeyde gerçekleştirmediği sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk Milli Eğitim Sistemi, hesapverebilirlik, sorumluluk, saydamlık, standartlar, sağlama, sorgulama.

ABSTRACT

ACCOUNTABILITY IN TURKISH NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

Doctorate Program, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Associate Professor Ayşe DEMİR BOLAT

June–2011, 177 + xv pages

The aim of this research is to examine the phenomenon of accountability in Turkish National Educational System and to determine the opinions of administrators, inspectors, internal auditors who work at Ministry of National Education (MEB) and educational union managers about the accountability practices in the education system.

Survey method was used in this research. The data of research was collected by the questionnaire of “Scale of Accountability Practices in Turkish National Education System” including the subscales of Responsibility, Standards, Transparency, Checking and Questioning developed by the researcher.

The study population consists of 52 directors general and deputy directors general, 75 heads of department, 10 internal auditors, 320 inspector of ministry, 81 provincial directors of education and 3300 inspectors of education who work at MEB in 2010-2011 educational year and upper level and provincial managers of three educational unions (Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen and Eğitim-Sen). The surveys were sent to all of the participants in the study population except inspectors of education; from each of 81 provinces 8 inspectors of education, totally 648, were selected as the study sample by using the random sampling method.

% 72.3 of the surveys from educational administrators, internal auditors and inspectors were analyzed statistically. Besides, %43 of the surveys from the managers of Türk Eğitim-Sen, %54 of the surveys from the managers of Eğitim-Bir-Sen and only %0.02 of the surveys from the managers of Eğitim-Sen were analyzed statistically.

In data analysis, means and standart deviation were the descriptive statistics; t-test and ANOVA were the inferential statistics. The relationship between each of the subscales is found out by using Pearson Correlation analysis.

According to the findings obtained from this study, it is concluded that many of the accountability practices are not carried out at the sufficient level in Turkish National Education System. Besides that, according to participants’ duties, sexes, ages, professional seniority and education level, it is determined that there are significant differences in participants’ opinions and there is a medium-level positive and meaningful relationships between each of the subscales.

Keywords: Turkish National Educational System, Accountability, Responsibility, Standards, Transparency, Checking and Questioning

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARASTIRMALAR	
1. Hesap Verebilirlik Kavramı.....	8
2. Geleneksel Yönetim Yaklaşımı ve Hesap Verebilirlik.....	8
3. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik.....	9
3.1. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışının Ortaya Çıkmasının Nedenleri.....	10
3.1.1. Geleneksel Kamu Yönetimi ve Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler.....	11
3.1.2. Yeni Sağ Düşüncesinin Gelişimi ve Ekonomi Teorilerindeki Değişmeler.....	11
3.1.3. Özel Sektör Uygulamalarının Kamu Sektörüne Taşınması Düşüncesi.....	12
3.2. Yeni Kamu Yönetimine Getirilen Eleştiriler.....	13
3.3. Yeni Kamu Yönetimi Bağlamında Hesap Verebilirlik Kavramının Analizi.....	13

3.4.	Hesap Verebilirlik Türleri.....	15
3.4.1.	Politik Hesap Verebilirlik.....	16
3.4.2.	Yönetimsel Hesap Verebilirlik.....	16
3.4.3.	Profesyonel Hesap Verebilirlik.....	17
3.4.4.	Halkın Doğrudan Katılımını Esas Alan Demokratik Hesap Verebilirlik.....	17
3.4.5.	Yasal Hesap Verebilirlik.....	18
3.5.	Hesap Verebilirlik ile İlişkili Kavramlar.....	19
3.5.1.	Sorumluluk.....	19
3.5.2.	Saydamlık.....	19
3.5.3.	Hesap Verebilirlik ve Etik.....	21
4.	Türk Kamu Yönetiminde 2000 Yılından Sonra Gözlenen Hesap Verebilirlik Anlayışındaki Değişiklikler.....	22
4.1.	Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005).....	23
4.2.	Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013).....	24
4.3.	Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı.....	25
4.4.	5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu.....	26
4.5.	4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu.....	27
4.6.	5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.....	28
5.	Türk Kamu Yönetiminde Denetimin Hesap Verebilirlikle İlişkisi.....	29
5.1.	Denetim Kavramı.....	30
5.2.	Denetim Türleri.....	30
5.2.1.	İşlevlerine Göre Denetim Türleri.....	30
5.2.1.1.	İç Denetim.....	31
5.2.1.1.1.	Türk Kamu Yönetiminde İç Denetim.....	33
5.2.1.1.2.	İç Denetimde Yaşanan Sorunlar.....	35
5.2.1.2.	Dış Denetim.....	36
5.2.1.2.1.	Bağımsız Dış Denetim.....	36
5.2.1.2.2.	Kamusal Dış Denetim.....	37
5.2.1.3.	Yüksek Denetim.....	37
5.2.1.3.1.	Sayıştay.....	38
5.2.1.3.2.	Devlet Denetleme Kurulu.....	39

5.2.1.3.3.	Yüksek Denetleme Kurulu.....	39
5.2.2.	Amaçlarına Göre Denetim Türleri.....	40
5.2.2.1.	Uygunluk Denetimi.....	40
5.2.2.2.	Performans Denetimi.....	41
5.2.2.2.1.	Performans Ölçümü ve Değerlendirmesi.....	42
5.2.2.2.2.	Kamuda Performans Denetimi.....	44
5.2.3.	Devlet Erklerine Göre Denetim Türleri.....	45
5.2.3.1.	Siyasal Denetim.....	45
5.2.3.2.	Yönetsel Denetim.....	47
5.2.3.3.	Yargı Denetimi.....	47
5.2.4.	Halk Denetçisi (Ombudsman) Denetimi.....	49
5.2.5.	Kamuoyu Denetimi.....	50
6.	Eğitimde Hesap Verebilirlik Kavramı.....	50
6.1.	Hesap Verebilirlik Türleri.....	53
6.1.1.	Politik Hesap Verebilirlik.....	53
6.1.2.	Yasal Hesap verebilirlik.....	54
6.1.3.	Yönetsel Hesap Verebilirlik.....	54
6.1.4.	Profesyonel Hesap Verebilirlik.....	55
6.1.5.	Piyasa Hesap Verebilirliği.....	55
6.1.6.	Performansın Raporlanması Yoluyla Hesap Verebilirlik.....	58
6.1.7.	Standartlara Ve Kurallara Uyum Ve İzleme Yoluyla Hesap Verebilirlik.....	58
6.1.8.	Özendirici Sistemler Yoluyla Hesap Verebilirlik.....	59
6.1.9.	Okulların Kontrolünün Veya Otoritenin Yerinin Değiştirilmesi Yoluyla Hesap Verebilirlik.....	59
6.2.	Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik.....	60
6.3.	Ülke ve Okul Düzeyinde Hesap verebilirlik Sisteminin Oluşturulması.....	62
6.4.	Eğitimde Etkili Bir Hesap Verebilirlik Sistemlerinin Özellikleri.....	66
6.5.	Eğitimde Hesap Verebilirlik Sisteminin Oluşturulmasının Zorlukları.....	69
6.6.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik.....	71

	Sayfa No
6.6.1.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Politik Hesap Verebilirlik.....71
6.6.2.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Yönetmel Hesap Verebilirlik.....73
6.6.2.1.	MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.....73
6.6.2.2.	MEB İ Denetim Birim Başkanlığı.....75
6.6.2.3.	Eğitim (İlköğretim) Mufettişleri Başkanlıklarını.....76
6.6.2.4.	Performansa Değerlendirme Modeli Oluşturma Süreci.....78
6.6.3.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Yargısal Hesap Verebilirlik.....80
6.6.4.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Profesyonel Hesap Verebilirlik...81
6.6.5.	Türk Milli Eğitim Sisteminde Demokratik Hesap Verebilirlik...85
7.	5-S Hesap Verebilirlik Modeli.....87
7.1.	Sorumluluklar.....88
7.2.	Standartlar.....89
7.3.	Saydamlık.....91
7.4.	Sağlama.....91
7.5.	Sorgulama.....93
3. YÖNTEM	
Araştırma Modeli.....	95
Evren ve Örnekleme.....	95
Verilerin Toplanması.....	97
Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları.....	98
Verilerin Analizi.....	99
4. BULGULAR VE YORUM.....	100
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	160
KAYNAKLAR.....	167
EKLER.....	178

TABLolar VE ŐEKİLLERİN LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Hesap Verebilirlik Kavramının Çerçevesinin Yeniden Belirlenmesi.....	14
Tablo 2	5-S Hesap Verebilirlik Modeli.....	88
Tablo 3	Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	100
Tablo 4	İç Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 5	Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 6	Sorumluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	102
Tablo 7	İç Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	109
Tablo 8	Görev değişkenine yöneticilerin ve denetçilerin standartlar ölçeğinde bildirdikleri görüşlerin değerlendirilmesi.....	109
Tablo 9	Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	109
Tablo 10	İç Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	116
Tablo 11	Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	117
Tablo 12	Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	117
Tablo 13	İç Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	124
Tablo 14	Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	124
Tablo 15	Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	129

Tablo 16	İç Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	129
Tablo 17	Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	130
Tablo 18	Sorgulama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	130
Tablo 19	Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	133
Tablo 20	Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	134
Tablo 21	Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	134
Tablo 22	Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	135
Tablo 23	Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi...	136
Tablo 24	Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Yaşlarına Göre Sınıflandırılması.....	137
Tablo 25	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi...	138
Tablo 26	Yaş Değişkenine Göre Sorumluluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	140
Tablo 27	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi...	140
Tablo 28	Yaş Değişkenine Göre Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	140
Tablo 29	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi...	142
Tablo 30	Yaş Değişkenine Göre Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar.....	142

Tablo 31	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	143
Tablo 32	Yaş Değişkenine Göre Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	144
Tablo 33	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	144
Tablo 34	Yaş Değişkenine Göre Sorgulama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	145
Tablo 35	Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Görevlerindeki Kıdemlerine Göre Sınıflandırılması.....	146
Tablo 36	Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	146
Tablo 37	Kıdem Değişkenine Göre Sorumluluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	147
Tablo 38	Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	148
Tablo 39	Kıdem Değişkenine Göre Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	148
Tablo 40	Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	149
Tablo 41	Kıdem Değişkenine Göre Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	150
Tablo 42	Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	151
Tablo 43	Kıdem Değişkenine Göre Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	152
Tablo 44	Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	152
Tablo 45	Kıdem Değişkenine Göre Sorgulama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar.....	153

Tablo 46	Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıflandırılması.....	154
Tablo 47	Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi....	154
Tablo 48	Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi....	155
Tablo 49	Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	157
Tablo 50	Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	157
Tablo 51	Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi.....	158
Tablo 52	Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Düzeyleri.....	158
Şekil 1	Hesap Verme Sorumluluk Üçgeni.....	39
Şekil 2	Bir Programın Performansının Ölçümü.....	43

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
SB: Sayıştay Başkanlığı
DPT: Devlet Planlama Teşkilatı
YKY: Yeni Kamu Yönetimi
TODAİE: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
AB: Avrupa Birliği
OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
WB: Dünya Bankası
STK: Sivil Toplum Kuruluşu
IIA: Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü
TİDE: Türkiye İç Denetim Enstitüsü
ECIIA: Avrupa İç Denetim Enstitüleri Konfederasyonu
MTK: Maliye Teftiş Kurulu
İDDK: İç Denetim Koordinasyon Kurulu
YDK: Yüksek Denetleme Kurulu
KHK: Kanun Hükmündeki Kararname
NPC: Ulusal Veli Konseyi

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE HESAPVEREBİLİRLİK

DOKTORA TEZİ

Murat BÜLBÜL

Danışman: Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

Ankara
Haziran, 2011

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dünyadaki artan demokratikleşme eğilimleri, Türkiye'nin Avrupa Birliğine giriş süreci ve kamu kuruluşlarından artan verimlilik ve etkililik beklentileri gibi faktörler nedeniyle Türk Kamu Yönetiminde son yıllarda belirgin bir biçimde hesap verebilirlik olgusunun ön plana çıktığı görülmektedir. İlk kez, TBMM tarafından kabul edilen 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 Planı (DPT, 2009b) ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (TBMM, 2010a) gibi yasal düzenlemelerle hesap verebilirlik, Türk Kamu Yönetiminde adından daha sıklıkla bahsedilen bir olgu olarak dikkat çekmektedir.

MEB’in, ülke geneline yayılmış 57.837 okul, 19.935.277 öğrenci ve 734.597 öğretmen sayısı ve de tüm bakanlıklar içerisinde bir bakanlık için en yüksek oran olan % 10,64’lük bütçe tahsisatıyla (MEB, 2008) oldukça büyük bir nicel kapasiteye olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, Türk Kamu Yönetiminde hesap verebilirlik bağlamında ele alınan sorunların, MEB bünyesinde ve genel anlamda Türk Milli Eğitim Sisteminde yansımalarının olması kaçınılmazdır.

Öncelikle mevcut duruma bakıldığında, hantal yapısı ve işleyişi ve de bunun okullara olumsuz yansımalarıyla (Dewey, 1924:126,127; Fretwell, 2001:5; Şahin ve Şimşek, 1996:3), merkez ve taşra örgütlerindeki yolsuzluk iddialarıyla, liyakatsiz kişilerin yandaşlık, hemşerilik ve akrabalık bağları gözetilerek yönetim kademelerine haksız bir biçimde atanmalarıyla (Özdemir, 2007:3; Aydoğan, 2009a:1), ulusal ve uluslararası sınavlarda alınan başarısız sonuçlarla (MEB, 2010a) ve benzeri konularla eleştirilen MEB’in hesap verebilirlikle ilgili sorunlarının varlığının ilgili kişilerce de ifade edildiği (Erdoğan, 2007; Özdemir ve diğerleri, 2009) görülmektedir.

Hesap verebilirlik bağlamında eğitim sisteminde okullar düzeyinde de sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak, hizmet verdikleri kişilerden daha çok hiyerarşik üstlerine karşı kendilerini sorumlu ve hesap verebilir hissettikleri (Karakaya, 2004) okullarda, öğrencilerle olan ilişkilerde ayrımcılık yapılması, hasta olunmadığı halde rapor alınması, ders süresinin özel işlerinde kullanılması gibi ve benzeri birçok etik dışı davranışların (Gözütok, 1999:83–89) görüldüğü belirtilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde bu tür sorunların çözümünde rol oynayacağı düşünülen hesap verebilirliğin artırılmasıyla ilgili atılan adımların genellikle Türk Kamu Yönetiminde son yıllarda yapılan değişiklikler kapsamında gerçekleştiği söylenebilir. Saydamlık ve hesap verebilirlik kavramlarını ön plana çıkartan 2003 yılında çıkartılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamında MEB bünyesinde oluşturulan İç Denetim Birim Başkanlığı bu konuda en dikkat çekici adımlardan biri olarak düşünülebilir. MEB İç Denetim Birim Başkanlığı 2008 ve 2009 yılı faaliyet raporları MEB internet sitesinde yayımlayarak çalışmalarını hakkında bilgi vermektedir. Bununla birlikte yalnızca böyle bir birimin çalışmalarıyla saydamlık ve hesap verebilirliğin etkin bir biçimde bakanlık örgütlenmesinin geneline, taşra örgütlenmelerine ve okullar düzeyine kadar yaygınlaştığını söylemek aceleci bir hüküm olur.

ABD ve Avrupa Birliğine üye bazı ülkelerde ise “eğitimsel hesap verebilirlik” (educational accountability) kamu yönetimindeki genel değişimlerden bağımsız olarak da ülke gündeminde oldukça uzun bir süredir önemli bir yer tutmaktadır (Kozovska ve diğerleri, 2009; Kirst, 1990). Bu ülkelerin yanı sıra OECD ve World Bank gibi kuruluşların da özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitimsel hesap verebilirliğin sağlanmasıyla ilgili farklı çalışmalar yürüttükleri de bilinmektedir (WB, 2004; OECD, 2007). Hatta Türkiye ile ilgili hazırlanan bazı çalışmalarda da dolaylı olarak eğitimsel hesap verebilirliğin bazı yapısal düzenlemelerle nasıl etkinleştirileceğine de yer verilmektedir (Gershberg, 2005: 4–38).

Bu çalışmalara bakıldığında gelişmiş ülkelerde önemli bir yer tutan eğitimsel hesap verebilirlik çalışmaları ağırlıklı olarak bu ülkelerin kendi inisiyatifleriyle başlatılırken, gelişmekte olan ülkelerde ise daha çok uluslararası örgütlerin yönlendirmesiyle başlatılmakta ve uygulanılmaktadır. 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 olası değildir. Bu

nedenle gelişmekte olan ülkelerde eğitimsel hesap verebilirlikle ilgili çalışmalar planlanırken bu gerçek göz ardı edilmemelidir. Bu durumun Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir.

Türk Milli Eğitim sistemindeki hesap verebilirlik olgusu, ister Türk Kamu Yönetimindeki değişimlerin bir sonucu olarak isterse de dünyada eğitim alandaki değişimlerin getirdiği kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkmış olsun, bu konunun zaman geçirilmeden kapsamlı bir biçimde ele alınması gereğini değiştirmemektedir.

Ayrıca eğitim sisteminde uygulanan ders geçme ve kredili sisteminin veya ilköğretimin son üç sınıfında uygulanan SBS sınavları gibi uygulamalarının yaşama geçirilip kısa bir süre sonra da vazgeçilmesi eğitim sistemindeki reform ve değişim çabalarının uygulanabilirliği ve başarısı hakkında akla soru işaretleri getirmektedir. Bu tür reform ve değişim çabalarındaki başarısızlıklar da hesap verebilirlikle ilişkilendirilebilir. Titiz'in de belirttiği gibi reform girişimlerindeki başarısızlığın altında çoğunlukla saydamlık ve hesap verme konularındaki zafiyetlerin payı olduğunu ihmal etmemek gerekir (2000:12).

Reform ve değişim çalışmaları ve hesap verebilirlik arasındaki ilişkiye çarpıcı bir örnek olarak; MEB 2007–2013 Çalışma Program'ının giriş bölümünde yer alan bir ibare gösterilebilir. Bu ibarede, “8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve diğer politika belgeleri temelinde hazırlanan 2001–2005 MEB Çalışma Programı'nda hedeflenen çalışmaların bir kısmının süresi içerisinde sonuçlandırılmadığı bilinmektedir.” sözlerine yer verilse de bu çalışmaların hangileri olduğu ve neden sonuçlandırılmadığıyla ilgili olarak kamuoyuna yapılmış kapsamlı açıklamalara rastlanılmamaktadır. Bunun yanı sıra bu konuda sorumluluğu olan kişilere karşı uygulanan yaptırımların da neler olduğu açık bir biçimde bilinmemektedir. Hesap verebilirliğin tanımında yer alan; “*eylemlerinin sonuçlarından sorumlu olma ve onlar için açıklama yapmaya ve eleştirilmeye istekli olma*”, ifadeleri göz önüne alındığında reform çalışmalarının başarısızlığıyla ilgili olarak ilgili kişilerce ve makamlarca açıklamalar yapılması hesap verebilir bir yönetim anlayışının gereği olarak görülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, eğitim sisteminde hesap verebilirlik olgusunun gittikçe ön plana çıktığı ve problemlili bir alan olarak yer tuttuğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada Türk Milli Eğitim sistemindeki hesap verebilirlik kavramı ve uygulamaları ilgili literatürün taranmasıyla ve eğitim yöneticilerinin ve denetçilerinin ve de sendika yöneticilerinin konuyla ilgili görüş ve algılarına dayalı olarak araştırılacaktır. Bu çalışmada ilgili kişilerin görüşleri alınması

için ölçme aracı olarak “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken, Acar tarafından ortaya konan “5-S Hesap Verebilirlik Modeli”nin öğeleri dikkate alınmıştır. 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 ögeyi içeren bir modeldir. Bu beş öge *Sorumluluk*, *Standartlar*, *Saydamlık*, *Sağlayıcılık* ve *Sorgulayıcılık* öğeleridir (Acar, 2002:221).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun incelenmesi ve hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB merkez ve taşra örgütlenmelerinde görev yapan yöneticilerin (genel müdürler ve genel müdür yardımcılarının, daire başkanlarının, il milli eğitim müdürlerinin), denetçilerin (bakanlık müfettişleri, iç denetçiler ve eğitim müfettişleri) ve eğitim sendikası yöneticilerinin (genel merkez yöneticileri ve il başkanları) görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırmanın alt amaçları katılımcı görüşlerinin görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yöneliktir. Görev değişkenine katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılırken tüm katılımcılar dâhil edilmiş; bununla birlikte cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılırken sendika yöneticileri dâhil edilmemiştir. Bunun yapılma nedeni ise, hesap verebilirliğin sağlanmasında uygulayıcı ve yetkili konumunda bulunan kamu yöneticisi ve denetçilerinin cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre kendi aralarında oluşan görüş farklılıklarına odaklanılmak istenilmesidir. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında görev değişkenine göre sendika yöneticileriyle, MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri;

- 1.1. Sorumluluk,
- 1.2. Standartlar,
- 1.3. Saydamlık,
- 1.4. Sağlama,

1.5. Sorgulayıcılık alt ölçeklerinde hangi düzeydedir ve anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında cinsiyet değişkenine göre MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri;

2.1. Sorumluluk,

2.2. Standartlar,

2.3. Saydamlık,

2.4. Sağlama,

2.5. Sorgulayıcılık alt ölçeklerinde hangi düzeydedir ve anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında yaş değişkenine göre MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri;

3.1. Sorumluluk,

3.2. Standartlar,

3.3. Saydamlık,

3.4. Sağlama,

3.5. Sorgulayıcılık alt ölçeklerinde hangi düzeydedir ve anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında buldukları görevlerindeki kıdem değişkenine göre MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri;

4.1. Sorumluluk,

4.2. Standartlar,

4.3. Saydamlık,

4.4. Sağlama,

4.5. Sorgulayıcılık alt ölçeklerinde hangi düzeydedir ve anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Türk Milli Eğitim Sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında eğitim düzeyi değişkenine göre MEB genel merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan yönetici ve denetçilerin görüşleri;

5.1. Sorumluluk,

5.2. Standartlar,

5.3. Saydamlık,

5.4. Sağlama,

5.5. Sorgulayıcılık alt ölçeklerinde hangi düzeydedir ve anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

6. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ölçeğinde yer alan Sorumluluk, Standartlar, Saydamlık, Sağlama ve Sorgulayıcılık alt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyonları ve aralarındaki anlamlılık ilişkisi hangi düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de, artan demokratikleşme eğilimlerine, verimlilik ve etkilik beklentilerine ve yolsuzluklar konusunda artan duyarlılığa paralel olarak kamu kurum ve kuruluşlarından daha hesap verebilir olmaları yönünde beklentiler artmaktadır. Bu beklentilere bir yanıt olarak hesap verebilirlik olgusu belirgin bir biçimde ve özellikle son yıllarda Türk Kamu Yönetimini şekillendiren bazı politika belgelerinde ve yasal düzenlemelerde eğitim sistemini de etkileyecek biçimde kendini göstermektedir

Eğitim alanında hesap verebilirliğe karşı farklı gelişmişlik düzeylerine sahip dünyanın birçok ülkesinde de artan bir ilgiden söz edilebilir. Bu ülkelerde önemli bir sorun olarak ele alınan eğitim alanındaki hesap verebilirlik olgusuyla ilgili farklı araştırmalar yürütülmekte; politik ve yasal düzenlemeler planlanıp uygulanmaktadır (Kozovska ve diğerleri, 2009; Kirst, 1990) . Bazı uluslararası örgütlerin gündeminde de yer alan eğitim sistemindeki hesap verebilirlik konusuyla ilgili çalışmaların (WB, 2004; OECD, 2007) Türk Milli Eğitim sistemini de etkilemesi beklenmektedir.

Eğitim sistemindeki hesap verebilirlik konusu Türkiye açısından ele alındığında ise yapılan araştırmaların ve çalışmaların henüz oldukça yeni olduğu ve yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Bu nedenlerle eğitim sisteminin hesap verebilirliği ile ilgili olarak kapsamı oldukça geniş tutularak yürütülen, MEB Merkez Teşkilatındaki yönetici ve denetçilerin yanı sıra ülke genelinde görev yapan il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişlerinin ve sendika yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın, hem konuya ilgi duyan diğer araştırmacılara hem de bu konuda ulusal ve uluslararası beklentilerle yüz yüze olan uygulayıcılara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada, araştırma kapsamına alınan kişilerin görüşlerine ve algılarına dayalı olarak Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun mevcut durumu ilgili çıkarsamalar yapılabileceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, araştırmaya dâhil edilen yönetici, denetçi ve eğitim sendika yöneticilerinin görüşleri ve onların görüşlerini saptamaya yönelik olarak hazırlanan anket sorularıyla sınırlıdır.
2. İlgili kişilerin yanıtlarını etkilemesi olasılığı göz önüne alınarak, bu araştırmanın anketlerinin MEB merkez ve taşra teşkilatında görev yapan yönetici ve denetçilere MEB EARGED tarafından resmi yollarla iletilmesi de araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Kamu Yönetimi: Devlet ve toplum düzeninin kesintisiz olarak işlemesi ve kamunun ortak ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik mal ve hizmetlerin üretilip halka sunulmasını sağlayan sistemdir.

Hesap Verebilirlik: Hesap verebilir olma durumu ve niteliği; birisinin eylemlerinin hesabını vermek için veya sorumluluğu kabul etmek için zorunluluk veya isteklilik durumudur.

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği rgt): 1961'de ekonomik işbirliği ve ekonomik gelişim için ülkeler arasında fikir paylaşımı ortamı oluşturmak amacıyla kurulmuş olan; 30 ye ülkesi bulunan ve merkezi Fransa'da olan bir kuruluştur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARASTIRMALAR

1. Hesap Verebilirlik Kavramı

Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olmaları, kendilerine yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme zorunlulukları ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da yolsuzluk durumunda sorumluluğu üzerlerine almalarıdır (UNDP, 2010).

Hesap verebilirlik yakın zamana kadar yalnızca finanssal bağlamda ele alınmakla birlikte günümüzde kamusal eylemlerin olduğu her alanda adından söz ettiren bir kavram haline gelmektedir. Hesap verebilirlik tek başına bir paradigma olmaktan daha çok bir dizi anlayışı yansıtan bir kavramdır (Curtin and Nollkaemper, 2006).

1980’li yıllarda kamu yönetiminde hesap soran devlet anlayışından, günümüze gelindiğinde vatandaşa hesap veren bir devlet anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Hesap verebilirlikle, kamusal yetkilerin yanlış ya da kötüye kullanımının kontrol altına alınması ve performansın artırılması amaçlanmaktadır. Kamu kurumları, 1970’lerin ekonomik krizinin ve 1980’lerden itibaren yaşanan yapısal dönüşüm ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle verimsizlik ve hantallık eleştirileriyle sıkça karşılaşmaktadırlar. Oluşan güven bunalımına karşı hesap verebilirlik ile çözüm bulmaya ve meşruiyetlerini geri kazanmaya çalışmaktadır (Sancak & Güleç, 2009). Hesap verebilirlikle ilgili yaklaşımların farklı dönemlerde kabul gören yönetim paradigmalarına paralel olarak farklı anlamlar kazandığı görülmektedir.

2. Geleneksel Yönetim Yaklaşımı ve Hesap Verebilirlik

İlk uygulamaya geçildiğinde oldukça büyük bir reform hareketi olarak görülen geleneksel kamu yönetimi modeli, kamu hizmetlerinin liyakat temelli olarak profesyonel kişiler tarafından yürütülen bir meslek haline gelmesini sağladı. Geleneksel Kamu Yönetimi hem teori hem de uygulama olarak 19. yüzyılın sonlarında başladı; 1920’ye kadar formüle edildi ve hâkim bir yönetim paradigması olarak 20. yüzyılın son çeyreğine kadar değişmeden devam etti. İktidardaki politik liderlerin kontrolü altında, bürokrasinin sıkı hiyerarşik modeliyle şekillenen, siyasete müdahil olmadan toplumdaki herkese eşit bir biçimde hizmet sunan kadrolu çalışanların yer aldığı bir yönetim biçimi

olarak karakterize edilmekteydi. Düşünsel temelleri ise ağırlıklı olarak Amerika'daki Woodrow Wilson, Frederick Taylor, Almanya'daki Max Weber'in görüşleriyle ve İngiltere'deki 1854 Treveltan Raporuyla şekillenmişti (Hughes, 2003:17).

Geleneksel Kamu Yönetimi Yaklaşımı'nın dayandığı temel ilkeler dört grupta toplanabilir: Max Weber tarafından kavramsallaştırılan birinci ilke kamu yönetiminin, ayrıntılı kurallara ve biçimselliğe dayalı olarak, gayrişahsîliği, katı hiyerarşiyi, kariyeri, tarafsızlığı, verimliliği ve merkezîyetçiliği esas alan bürokrasi modeline göre şekillendirilmesidir. İkincisi, ileriki yıllarda refah devleti anlayışının ortaya çıkmasına da neden olan, devletin kamusal mal ve hizmet üretiminde doğrudan yer alması ilkesidir. Üçüncü ilke, siyasi ve idari konuların birbirinden kesin çizgilerle ayrılarak bürokratların görevinin yalnızca talimat ve kuralları uygulamaktan ibaret olmasıdır. Dördüncü ilke ise kamu yönetimini, yönetimin özel bir biçimi olarak tanımlamakta ve profesyonel bürokraside çalışanların hayat boyu istihdam edilmesiyle her siyasi iktidara eşit olunması biçiminde özetlenebilir (Eryılmaz, 2008a:17).

Geleneksel Kamu Yönetimi anlayışında, kamu hizmetinden yararlananlara karşı hesap verebilirlik hiyerarşik bir yol izleyerek politik liderler aracılığıyla sağlanmaktadır. Performans konusunda herhangi bir mutabakat söz konusu olmadığından hesap verebilirlik sonuç ve performans odaklı olmaktan daha çok süreç ve girdi odaklıdır (De Araujo, 2001). Bu bağlamda, geleneksel hesap verebilirlik sürecinin kuralları, kişi ve kurumları değerlendirme ölçütleri yasal düzenlemelerle ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaktadır (Cendon, 1999:50).

Geleneksel kamu yönetiminde girdi kontrollerine kamu görevlilerince daha çok ağırlık verilmesi, işin yavaşlatılmasına, yaratıcılığın engellenmesine ve duyarlılığın azalmasına neden olmaktadır. Güncelliğini kaybetmiş politika ve mevzuatlar doğrultusunda uygulanan hantal usuller, aşırıya kaçan bir takdir yetkisi ve bunların yanı sıra etkili bir denetim ve gözetim sisteminin oluşturulamaması etkili bir hesap verebilirliğin oluşturulmasında en önemli engellerdir (Yüksel, 2005a:141–142).

3. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Hesap Verebilirlik

Kamu yönetimine ayrılan kaynakların daha kısıtlı hale gelmesine ve kamu sektörünün küçülme eğilimlerine rağmen kamu organizasyonlarının daha etkili ve verimli çalışması yönünde talepler artmaktadır. Bu talepler doğrultusunda kamu yönetimiyle ilgili gelişen yeni şekiller, uygulamalar ve yöntemler; fiyat tabanlı, bürokratik olmayan piyasa yönelimli ve müşteri tercihli anlayışlar etrafında

şekillenmektedir. Bu bağlamda kamu hizmetlerinin müşterilerinin beklentilerine uygun olarak daha etkin yapılarla ve becerikli yöneticiler tarafından sunulması “Yeni Kamu Yönetim”i (YKY) anlayışını ortaya çıkarmıştır (Özer, 2005:3).

1980’li yılların sonlarına doğru öncelikle Anglo-Sakson ülkelerde olmak üzere gelişmiş ülkelerin bazılarında kamu sektöründe yeni bir yönetim yaklaşımı olarak ortaya çıkan YKY, özel sektörden esinlenircesine, “işletmecilik” (managerialism), “yeni kamu işletmeciliği” (new public management), “piyasa temelli kamu yönetimi” (market-based public administration) veya “girişimci idare” (entrepreneurial government) gibi farklı kavramlarla adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyenler yalnızca talimatlara ve yönergelere göre iş yapma anlamında kullandıkları “yönetim” (administration), yerine hedefleri ve öncelikleri belirleyerek bunların başarılması için uygun yöntemleri belirleme ve insan kaynaklarını etkin ve verimli kullanarak performansı değerlendirme gibi ilave fonksiyonların yer aldığı “işletme” (management) anlayışının ön plana çıkartılmasını desteklemektedirler (Eryılmaz, 2008a:17).

YKY’yi farklı kılan önemli bir karakteristiği de, alt düzeylerde yer alan yönetsel birimlerin kapasitesinin artırılarak gücün ve yetkilerin merkezden alt birimlere doğru göçertilmesidir. Aynı zamanda, merkezden bağımsız olan birimlerin birlikte karar vermelerini ve işbirliklerini koordine etme sürecidir. Bununla ötesinde, YKY ile amaçlanan, özel sektör yönetim anlayışı ve uygulamalarının kamu kurumlarında başlatılması, kamu hizmetlerinin ağırlıklı olarak sözleşmeler ve lisans verme yoluyla özelleştirilerek verilmesi ve böylelikle rekabetin artırılarak kamu hizmetlerinin müşterisi olarak algılanan vatandaşların tam memnuniyetlerinin sağlanmasıdır (Cendon, 1999: 47,48).

Bununla birlikte, YKY’nin önceki kamu yönetimi yaklaşımları karşısında tam anlamıyla salt bir üstünlüğü henüz oluşturamadığı ve gelişmiş ülkelerde etkin sonuçlar alınmasına neden olduğu kadar, gelişmekte olan ülkelerde tam anlamıyla yararlı olamayacağı hatta bazı zararlı sonuçlara da yol açacağı ileri sürülmektedir (Maning, 2001).

3.1. Yeni Kamu Yönetimi Anlayışının Ortaya Çıkmasının Nedenleri

Geleneksel kamu yönetimi uygulanmaya başladığı andan itibaren günümüze kadar hem doğasından kaynaklanan nedenlerden hem de çağın getirdiği bir takım zorunluluklardan dolayı gittikçe artan eleştirilere maruz kalmış ve yeni bir kamu

yönetimi anlayışı, kendisine duyulan gereksinim sonucu kuramsallaştırılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır.

3.1.1. Geleneksel Kamu Yönetimi ve Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler

Öncelikle, bürokrasiyi idealize ederek modelleştiren Weber'in bürokrasiye karşı eleştirilerinin varlığı bilinmektedir. Weber, bürokratların sahip oldukları teknik bilgi nedeniyle onları yönetme konumunda olan politik otoritelerin her zaman için bir "acemilik" içinde olacaklarını belirtmektedir. Bilgilerini ve niyetlerini gizli tutma eğiliminde olan bürokratlar, "gizli oturumlar" yapma eğilimde olacaktırlar. Böylelikle bürokrasi her zaman sınırlarını aşan bir otorite kazanma eğilimindedir (2006: 314).

Weberin yasal-rasyonel bürokrasisi, günümüz toplumları için oldukça aşırı kuralcı, katı hiyerarşik ve merkezi olması yönüyle toplum gereksinimlerini genellikle yanıtlayamamakta ve aşırı kırtasiyecilik ve hantal yapısıyla toplumun neredeyse tüm kesimleri tarafından eleştirilere maruz kalmaktadır (Eryılmaz, 2008b: 69).

Bürokrasinin ilkeleri içerisinde yer alan gayrişahsilik ve eşitlik, demokratik ilkelerin toplumda yerleşmesine hizmet etmekte, bununla birlikte üst kademelere geçiş için istenen yükseköğrenim diplomaları gibi nitelikler beklenmesi de, yalnızca buna ulaşma imkanına sahip olan toplumun sosyo-ekonomik olarak üst sınıflarında bulunan kişilerin lehine bir eşitsizlik oluşturmaktadır (Mouzelis, 2003: 24).

3.1.2. Yeni Sağ Düşüncesinin Gelişimi ve Ekonomi Teorilerindeki Değişmeler

1930'lardan sonra gelişmeye başlayan devletçi ekonomik modeller ve refah devleti anlayışı, 1970'lerin ortalarında patlak veren küresel petrol krizi sonucu eleştirilmeye başlanmış ve oluşan bütçe açıklarının kapatılması için kamu harcamalarının kısıtlanması gündeme gelmiştir (Eryılmaz, 2008a:18).

Yeni sağ düşüncesi, özellikle 1980'lerde Amerika'da ve İngiltere'de iktidara gelen muhafazakâr partilerin kamu yönetimini küçültme çabaları ve işletilmesinde daha esnek ve süratli yaklaşımları tercih etmeleriyle uygulama alanı bulmuştur. Neo-liberal iktisatçılar tarafından "daha az devlet, daha çok piyasa" anlayışının toplumun refahını daha da arttıracak ileri sürülmüştür. Küreselleşme ve yeni iletişim teknolojileriyle birlikte meydana gelen hızlı değişimler ve yenilikler, geleneksel yapının ağır ve hantal işleyişinin toplum tarafından eleştirilmesine neden olmuş ve daha hızlı ve esnek yapıların talep edilmesine yol açmıştır. Büyük şirketlerin müşteri odaklı yaklaşımları

benimsemesi ve kamu tercihi teorisyenlerinin görüşleri de bu süreci hızlandırmıştır (Bilgiç, 2008:32).

Kamu tercihi teorisi, bürokrasi üzerine uygulanan en önemli ekonomik teorilerden birisidir. İdeal bürokraside yer alan bürokratların halkın yararını gözeteyeceği düşüncesi yerine onların öncelikle kendi karlarını maksimize etmeye çalışabilecekleri ve politikacıların da benzer bir davranışa sahip olabileceklerinden yola çıkarak, devletin malların ve hizmetlerin sunumunda rolü ne kadar küçültülürse halkın bundan çok daha karlı çıkacağını öne sürmektedir. Ayrıca kamu bürokrasisiyle kıyaslandığında, piyasanın halka karşı daha hesap verebilir olduğunu da iddia etmektedir (Hughes, 2003:11).

3.1.3. Özel Sektör Uygulamalarının Kamu Sektörüne Taşınması Düşüncesi

Özel sektörün üretim yapısında “küçük güzeldir” felsefesinin etkisiyle başlayan yönetim anlayışı değişikliği, 1970’lerden başlayarak önceki yıllarda benimsenen oldukça büyük ve bürokratik örgüt yapısının değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Üretim, Fordist ve modernist üretim biçimlerine uygun olarak tek bir mekânda gerçekleşmekten daha çok farklı mekânlarda, daha kaliteli, daha hızlı ve ucuz olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu durum pek çok küçük örgüt arasında karşılıklı bağımlılık ilişkilerini geliştirerek, özel sektör örgütlerinin daha önce kamu yönetiminden esinlenerek oluşturdukları örgütlenme ve yönetim yapılarında köklü değişikliklere gitmelerine neden olmuştur. Yeni kurulmalarına rağmen bu değişiklikleri benimseyen birçok şirket kısa bir zamanda oldukça büyük karlar elde etme olanağı bulmuştur (Ateş, 2008:183).

Özel sektör kuruluşlarının yönetim anlayışlarında yaptıkları değişikliklerle kazandıkları başarılar ve müşteri memnuniyetindeki artışlar kamu kuruluşlarından da benzer beklentilerin yükselmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda, geleneksel anlayışla yönetilen kamu bürokrasileri kendi kimliklerinde ve kültürlerinde içsel değişiklikler yapmaya başlamıştır. Hiyerarşik olarak koordine edilen, kurallar ve süreçlerle düzenlenen oldukça büyük ölçekte yapısal devlet tekelleri, kamu, özel ve gönüllü kuruluşlarla yaptıkları karmaşık ilişkileri kapsayacak sözleşmeler ve performans anlaşmalarıyla daha rekabetçi ve küçük matris yapılarla, ağlara ve ortaklıklara dönüşmeye başlamıştır (Caron ve Giaugue, 2006: 543).

3.2. Yeni Kamu Yönetimine Getirilen Eleştiriler

YKY yaklaşımları, dünyanın birçok ülkesinde yükselen bir değer olarak kabul görmekte ve belki de kamuda biriken yönetsel sorunların çözülmesinde bazılarınca “sihirli bir değnek” olarak kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte YKY anlayışının uygulandığı ülkelerin kendine has özellikleri gözden kaçırılmamalıdır. Bu bağlamda Kutlu, konunun aceleci bir yaklaşımla ele alınmamasını ve Türkiye için YKY'nin transferinin zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı faktörlerinin de gözden kaçırılmaması gerektiğini belirtmekte ve uygulanacak yaklaşımların güçlü ve zayıf yönlerinin de dikkate alınarak uygulamaya geçilmesinin daha sağlıklı sonuçlara yol açacağını ifade etmektedir (2008:151).

Ball ve Peters'in da belirttiği gibi, eski sosyalist ülkelerin bile halkın gereksinimlerine yanıt vermek, Avrupa Birliği ve dünya pazarlarına katılabilmek için kamu yönetimi yapılarında nispeten süratli sayılabilecek hızlı dönüşümleri gerçekleştirme zorunluluğunu hissettikleri görülmektedir. Bununla birlikte yönetim sistemlerinde, kurumsallaşmış bir adalet ve doğruluk değerlerine sahip olmayan ülkeler açısından beklenildiği ölçüde işlevsel olmayabilir. Kayırmacılık, parti hâkimiyeti ve yozlaşma gibi temel sorunları olan ülkeler açısından hiyerarşik ve Weberyen bir yönetim modelini öncelikli olarak geliştirmek daha uygun olabilir (2007:183). Konu Türkiye açısından değerlendirildiğinde, devletin varlığının devam ettiği sektörlerde Weberyen bürokrasinin eşitlik, liyakat gibi ilkelerinin hukuk devleti anlayışına uygun olarak hayata geçirilmesi; bunun yanı sıra YKY anlayışının ön plana çıkarttığı vatandaş odaklılık, azalan kırtasiyecilik ve hizmette süratlilik gibi uygulamalarının da eş zamanla olarak sunulması bir çözüm yolu olarak düşünülebilir.

3.3. Yeni Kamu Yönetimi Bağlamında Hesap Verebilirlik Kavramının Analizi

YKY anlayışı ağırlıklı olarak 1990'lardan önce kamuda bazı tasarruf önlemlerinin alınması, kamu mal ve hizmetlerinde sübvansiyonların kaldırılması, kamu iktisadi girişimlerinin özelleştirilmesi odaklanmıştı. 1990'lardan sonra ise ağırlıklı vurgu kamu hizmetlerinde kalitenin artırılması, vatandaş odaklılık ve vatandaş katılımı, saydamlık, hesap verebilirlik ve performans konularına yapılmaya başlandı (Eryılmaz, 2008a, 22). YKY anlayışında vatandaş katılımına ve odaklılığına yapılan vurguyla kamu kurumlarından geleneksel anlayışın ötesinde daha etkin ve verimli ve de daha saydam ve hesap verebilir olmaları yönünde beklentilerin arttığı da söylenebilir.

Hesap verebilirliğin anlamındaki zenginleşmeyle birlikte tanımı da çeşitlenmektedir. Hesap verebilirlik bir kişi ya da otoritenin yaptığı işlemleri diğerlerine açıklayıp bu işlemlerin dayanağını göstermesidir. Hiçbir otorite, diğerlerinin gözetim ve incelemesinden muaf tutulmamalıdır. Böylece yönetsel hukukta hesap verebilirlik, herhangi bir idari organın, yaptığı işlemler hakkında diğer idari, yasa koyucu ya da yargısal otoritelere karşı sorumlu olması olarak tanımlanabilir. Hesap verebilirlik, yargı tarafından yapılan incelemeler, daha üst bir denetleyici kurula yapılacak temyiz başvurusu, bir ombudsman tarafından yapılacak soruşturma, bir meclis komisyonu tarafından yapılacak araştırma gibi çok çeşitli mekanizmalar aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Herkesçe, hukukun üstünlüğü, açıklık, şeffaflık, tarafsızlık ve kanun önünde eşitlik gibi ilkelere uyulmasını sağlamada hesap verebilirlik etkili bir araçtır (OECD, 1999:12).

Yeni kamu yönetimi özellikle yönetsel hesap verebilirlik üzerinde durmaktadır. Geleneksel anlayışa uygun olarak süreçlerin yerine getirilmesinde mevzuata uygunluğun aranmasının yanında, artık yöneticiler sonuçlardan da sorumlu tutulmaya başlanmıştır. Vatandaşların bürokrasiyi denetlemesine olanak verecek mekanizmaların geliştirilmesi, bilgiye ulaşma yollarını kolaylaştırılacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması yeni kamu yönetimi yaklaşımlarının hesap verebilirlik anlayışında yol açtığı değişikliklerdir (Öksüz, 2006:118).

Yeni Kamu Yönetimiyle birlikte geleneksel hesap verebilirlikten performansdayalı hesap verebilirliğe doğru bir değişim görülmektedir. Bu değişim Goñi (1997) tarafından aşağıdaki gibi tablolştırılmıştır (Tablo1.).

Tablo 1.Hesap Verebilirlik Kavramının Çerçevesinin Yeniden Belirlenmesi

Geleneksel hesap verebilirlik	Algılama	Performansa Dayalı Hesap Verebilirlik
Olumsuz işlevlerden kaçınılması yönünde vurgu yapılması		Doğru eylemin yapılmasının teşvik edilmesi
Denetime dayalı	Amaç	Rehberliğe dayalı
Aralıklı	Zamanlama	Süreklilik
Reaktif	Kontrollerin rolü	Proaktif
Sürdürümcülük	Hedef	Adaptasyon

Goñi, Eduardo Zapico (1997), Issues and Perspectives: Performance-Based Accountability in Spain's Public Service, <http://www.oecd.org/dataoecd/10/33/1902615.pdf>, (27.02.2009).

Literatürde yaygın olarak hesap verme sorumluluğuyla ilgili tanımlar, genellikle, biri sorumluluğu tevcih eden, diğeri de cevap verme yükümlülüğü taşıyan ve genellikle eşit olmayan iki farklı grubu çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte, çağdaş yönetim anlayışlarının etkisiyle şekillenen alternatif hizmet yaklaşımlarının pek çoğunda hiyerarşik olmayan ilişkilerin ortaya çıkması, saydamlığın önem kazanması, sonuç ve performans odaklı yönetimlere daha fazla odaklanılması ve bunun sonucu olarak da kamu kuruluşlarına ve yöneticilerine daha fazla esneklik ve özerklik sağlanmasının istenmesi gibi gelişmeler dikkate alınarak, hesap verme sorumluluğunun yeni bir tanımı, “üzerinde anlaşmaya varılmış beklentilerin ışığında performansa yönelik sorumluluk üstlenme ve bunu açıklama yükümlülüğüne dayanan bir ilişkidir.” sözleriyle verilebilir (Yörüker, 2003: 2).

3.4. Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirliğin türleri belirlenirken farklı yazarlarca farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin, Dwivedi ve Jabbara (1989) hesap verebilirliğin türlerini yönetsel, yasal, siyasal, profesyonel ve ahlaki olarak belirlerken; Romzek ve Dubnick (1987) hesap verebilirliği, hiyerarşik (yönetsel), yasal, siyasal ve profesyonel hesap verebilirlik olarak sınıflandırmışlardır. Metcalfe (1998), hiyerarşik otoriteyi yönetsel hesap verebilirlik olarak kavramsallaştırmıştır. Hesap verebilirlik bu sınıflamalarda olduğu gibi farklı kurumsal yapılarda gösterilebilir; bazı farklı konuları içerebilir; değişik değerlendirme ölçütleri göz önüne alınabilir ve doğal olarak ortaya çıkabilecek bazı sonuçları olabilir (Akt: Cendon, 1999: 25).

Cendon ise hesap verebilirlik türlerini belirlerken politik, yönetsel ve profesyonel hesap verebilirlik türlerine demokratik hesap verebilirliği de eklemiştir. Demokratik hesap verebilirlik tanımlaması diğer hesap verebilirlik türlerinin demokratik olmadığı anlamını taşımaz; kamu yönetiminin doğrudan vatandaşlara hesap vermesi ve vatandaşların bu süreçte aktif bir rol oynamaları anlamına gelir (Cendon, 1999: 28). Kamuoyuna doğrudan hesap verebilirlik anlamını taşıyan demokratik hesap verebilirliğin ileride de detaylı olarak ele alınacağı gibi kamuoyu karşısındaki hesap verebilirliği arttırmada ve çeşitlendirmede önemli bir yaklaşım olduğu görülebilir.

Unutulmaması gereken bir nokta da, farklı hesap verebilirlik türlerinin bir örgüt için uygulanmasında ortak bir ideal şablon olmadığı; hangi hesap verebilirlik türüne ağırlık verileceği veya uygulanacağı tamamıyla ilgili örgütün kurumsal çevresi,

hedefleri, yönetsel stratejisi ve faaliyet alanı ile yakından ilgili olduğudur (Balcı 2003: 121).

3.4.1. Politik Hesap Verebilirlik

Politik hesap verebilirlik dikey ve yatay olmak üzere iki boyutta yer alır. Dikey boyutta yer alanlar politik nedenlere bağlı olarak rahatlıkla atanıp görevden alınabilecek kişiler olan bakanları ve kamu yönetiminin üst yöneticilerini kapsar. Yatay boyutta ise politik hesap verebilirlik bazen kabinenin tümünü, bazen de üyelerini bireysel olarak kapsayacak şekilde hükümeti parlamentoya bağlayan bir ilişkidir. Bazı durumlarda ise kamuda hiyerarşik olarak üstte bulunan yönetim kademelerini de kapsar. Bir ülkenin yasal ve anayasal düzenlemelerine bağlı olarak üst düzey yöneticilerinin kendi performansları ve kendilerine bağlı bulunan birimleriyle ilgili olarak parlamentoya doğrudan rapor ve hesap verdiklerini görmek sık rastlanılan bir durumdur (Cendon, 1999: 29).

Politik hesap verebilirlik kamu görevlilerinin davranışlarının, onlar üzerinde bir takım yaptırımları uygulama gücüne sahip örgütler ve seçmenler tarafından sınırlandırılması anlamına gelmektedir. Politik hesap verebilirliğin artmasıyla, kamu görevlilerinin daha geniş kamusal yararları göz ardı ederek kendi kişisel çıkarlarını gözetecek kararlar almalarının zorlaşacağı şüphesizdir. Politik hesap verebilirliğin etkili bir şekilde oluşmasında aşağıdaki öğeler oldukça önemlidir (World Bank, 2000: 39–40).

- Politik rekabet, güvenilir politik partilerin varlığı,
- Partilerin finansmanında saydamlığın sağlanması,
- Meclis oylamalarının halka açık olarak gerçekleştirilmesi,
- Mal varlığı bildirim yapılması.

3.4.2. Yönetsel Hesap Verebilirlik

Yönetsel hesap verebilirlik, yetki ve sorumluluk sahibi kişiler olarak kamu görevlilerinin, uygun hesap verebilirlik mekanizmaları ile ilgili kişilerle işbirliğinde bulunarak bilgiye serbestçe ulaşılabilmesini ve kamuoyunun politika ve uygulamalardan haberdar edilmesini sağlama ve bu kişilerin, kendilerini ilgilendiren bir kararın neden alındığına dair bilgilendirme zorunluluğudur (Samsun, 2003: 21).

Yönetsel hesap verebilirlik de siyasal hesap verebilirlik gibi, dikey ve yatay boyutlarda ele alınabilir. Yönetsel hesap verebilirlik dikey boyutunda, alt yönetim

birimleriyle politik veya yönetsel üst birimlere bağlayan bir ilişki olarak ele alınabilir. Yatay boyutunda ise bir birey olarak yöneticiyi ve bir bütün olarak tüm kamu yönetimini; (1) kamu hizmetlerinin somut bir öznesi veya kullanıcısı olarak vatandaşlarla, (2) denetmenler, kontrolörler ve ombudsman gibi dışsal denetim ve inceleme birimleriyle bağlayan bir ilişkidir (Cendon, 1999: 34).

Dwivedi ve Jabbara, yönetsel hesap verebilirliğin uygulanmasında, belirlenen önceliklere ne düzeyde bağlı kalındığını ve verilen emirlere ne derece uyulduğunu ölçen idari bir denetim yapısı gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu denetimler sonucu sorumluluğu olan kişiler kınama gibi hafif yaptırımlardan işten çıkartılmaya kadar uzanan ağır cezalarla karşılaşabilirler (akt: Yıldırım, 2006:16).

3.4.3. Profesyonel Hesap Verebilirlik

Kamu tarafından yerine getirilen hizmetlerin sayısı ve çeşitliliği arttıkça, kamuda sağlık, hukuk, eğitim gibi alanlarda görev alan profesyonellerin sayısı artmakta ve bu mesleklerin doğasına ve tanımına uygun olarak profesyonel hesap verebilirliğin öneminin artmakta olduğu söylenebilir.

Profesyonel bilginin kendine özgü karmaşık durumu göz önüne alındığında profesyonel hesap verebilirlik ağırlıklı olarak ilgili meslek grubunca belirlenen standartlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu yönüyle her ne kadar içsel bir hesap verebilirliğin ön plana çıktığı görülse de bu içsellik bireye özgü değil; bireyin bulunduğu örgüte özgüdür. Ayrıca profesyonel örgütün de mutlaka bağlı olduğu yönetsel veya siyasi otoriteye hesap verme zorunluluğunun da bulunduğu unutulmamalıdır (Mulgan, 2000).

Profesyonel hesap verebilirliğin açıklanan iki farklı yönü göz önüne alınarak profesyonel hesap verebilirliğin tekil değerlendirme ölçütleriyle veya denetleme birimleriyle değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı; profesyonel eylem veya kararların yalnızca aynı profesyonel karaktere sahip organlar ve birimler tarafından yerine getirilebileceği; yönetsel prosedürlere dayalı olan kısmının ise kamu yönetiminin olağan birimlerince kontrol edilebileceği ileri sürülebilir (Cendon, 1999: 40–41).

3.4.4. Halkın Doğrudan Katılımını Esas Alan Demokratik Hesap Verebilirlik

Tüm demokratik devletlerde, seçilmiş temsilciler bireylerin yaşamlarını etkileyen politikalar yaparlar. Genel olarak parlamenter ve başkanlık sistemleri olarak

ikiye ayrılabilceğimiz biçimsel düzenlemelerle bu kararlar alınır. İlk sistemde, parlamentonun yasaların kabul edilmesinde onayının gerekli olduğu ve bu nedenle yönetsel ve yasal otoritenin bir arada olduğunu görürüz. Her iki sistemde de asıl hesap verebilirlik düzenli olarak gerçekleştirilen seçimler aracılığı ile sağlanır. Seçmenler kişileri veya partileri beklentilerini karşılama düzeylerine göre tekrar seçerler ya da iktidardan uzaklaştırırlar (Ku ve Jaccobson, 2002: 8). Bu demokratik hesap verebilirliğin geleneksel olarak uygulanan bir biçimi olarak kabul edilebilir.

Hükümetlere karşı duyulan güvenin azalmasının bir sonucu olarak, kamu kurumlarıyla vatandaşlar ve sivil toplum arasında daha dolaysız ve açık hesap verebilirlik ilişkilerinin artmasına yönelik bir istek gittikçe belirginleşmektedir (McCandless 2001:1–3). Yeni Kamu Yönetimi anlayışlarına uygun olarak demokratik hesap verebilirlik, toplumun yönetsel eylemlerin pasif bir nesnesi olmaktan daha çok aktif bir rolü benimsediği, kamu yönetimiyle halk arasında doğrudan bir ilişkiyi ifade eder. Kamu yönetiminin genişlemesi ve kamu hizmetlerinin toplumun tüm kesimlerine ulaştırılması toplumun katılım sürecinin daha belirgin hale gelmesine neden olmuştur. Demokratik hesap verebilirlik ilişkisinde vatandaş kamu kurumlarının performansını kontrol ederken, kamu kurumları da eylemleri hakkında halka hesap vermeye zorlanmaktadır (Cendon, 1999: 42).

Demokratik hesap verebilirliğin yaşama geçirilmesinde, toplumsal örgütlenme yoluyla vatandaşların duyarlılıklarının arttıran ve onların bilinçlenmesini sağlayan baskı gruplarının rolleri de oldukça önemlidir. Bu gruplar bazen kötülenseler bile demokratik siyasal sistemin vazgeçilmez öğeleridir (Ball ve Peters, 2007: 116–117).

Türkiye’de çok partili yaşama geçişle birlikte baskı gruplarının siyasal sistem içindeki ağırlıkları gün geçtikçe artmaktadır. Baskı gruplarıyla ilgili mevzuatların yeterli düzeyde oluşturulamaması, bazı baskı gruplarının diğerleri karşısında daha avantajlı bir konuma gelmesini sağlamakta ve kamu yöneticilerinin onların faaliyetleri hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapamamasına yol açmaktadır (Aslan & Gül, 2004).

3.4.5. Yasal Hesap Verebilirlik

Yasal hesap verebilirlikte kamu kurumları kendi dışında bulunan bir makama karşı belirlenen hedeflere ulaşım ve özellikle hukuki kurallara bağlılık konularında hesap vermektedir. Hukuk devleti anlayışının ve uygulamalarının işlevsellik kazanmasında ve hukukun üstünlüğünün yaşama geçirilmesinde yasal hesap verebilirlik

önemli bir araç olarak görülmektedir. Yasal hesap verebilirlik teknik anlamda yapılan işin yasallığını belirlediği gibi sahip olunan yetkilerin adil, tarafsız ve rasyonel olarak kullanılıp kullanılmadığını da belirler (Balcı, 2003: 120).

Batılı ülkelerin birçoğunda, sosyal ilişkilerdeki biçimselliğin artmasından dolayı yasal hesap verebilirliğin önemi belirgin bir biçimde artmaktadır (Behn, 2000: 56–58); bu artışın önemli bir nedeni de mahkemelere duyulan güvenin parlamentoya karşı duyulan güvenden daha fazla olması olabilir (Harlow, 2002: 17).

3.5. Hesap Verebilirlik ile İlişkili Kavramlar

Hesap verebilirlik ele alınırken *sorumluluk*, *saydamlık* ve *etik* gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı görülür. Bazen bu kavramların birbirlerinin yerine de kullanılabilirdiği görülmektedir. Bu durumun sakıncalarından biri olarak hesap verebilirlik kavramı özünü yitirilebilmekte ve reform çabalarının yalnızca dikkat çekici sözlerle ifade edilmesinin bir aracı haline gelebilmektedir (Balcı, 2003: 18).

3.5.1. Sorumluluk

Bazı ulusların dillerinde sorumluluk sözcüğünü tam olarak karşılayan bir sözcük olmaması nedeniyle, sorumluluk hesap verebilirlik anlamında kullanılmaktadır. Oysaki bu iki sözcüğü birbirinden ayıran bazı temel farklılıklar da vardır (Dubnick, 1998: 69).

Hesap verebilirlik, takdir yetkisini kısıtlar ve engellerken; sorumluluk, bu yetkiyi serbest bırakır. Hesap verebilirlik, otoriteyle uyumlu bir kavram iken, sorumluluk, güçlendirme ve bağımsız iş görmeyi çağrıştırmaktadır. Hesap verebilirlik bir çizginin negatif ucu iken, sorumluluk pozitif ucunda yer alır. Son olarak hesap verebilirlik kötü yönetimin en aza indirgenmesiyken, sorumluluk iyi yönetimin en fazla olarak gösterilmesi hakkındadır (Uhr,1992: 4). Bu özellikleriyle, sorumluluk ve hesap verebilirlik bir bütünün iki parçası görünümündedir.

3.5.2. Saydamlık

Saydamlık kişiler veya örgütler için, gerçeği saklamaya veya gölgelemeye çalışmadan diğerlerinin görmesine izin verme veya durumlar üzerinde değişiklikler yaparak daha iyi aydınlatılmalarını ve anlaşılmalarını sağlamaktır. Günümüzde medyanın yoğun gözetimi, ucuz ve sanal olarak herkesçe her yerde elde edilebilen bilgi teknolojileri ve küresel olarak artan kamunun bilgi edinme hakkı talepleri, örgütlerin

veya kişilerin eylemlerini istenilmeden de daha açık hale getirerek saydamlığın tanımında farklılaşmaya yol açmıştır (Oliver, 2004: 3).

Saydamlık kendi başına bir amaç değil; genel refahı arttırmak ve etkili ve verimli işleyen yönetimlerin teşvik edilmesi gibi diğer amaçlar için bir araçtır (OECD, 2003). Saydamlık, devletin hesap verme sorumluluğunu sağlayan önemli mekanizmalardan biri olarak değerlendirilebilir ve devletin, hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için uyguladığı politikaları ve bu politikaların yarattığı sonuçları izlemek için gerekli olan bilgiyi düzenli, anlaşılabilir, tutarlı ve güvenilir bir biçimde sunması biçiminde de tanımlanabilir. Saydamlığın en önemli sonuçlarından biri de, kamu yönetimine ve devlete duyulan güvenin artmasıdır (Bilgin, 2005: 45).

Bununla birlikte, Türk Kamu Yönetiminde saydamlık yeterli düzeyde sağlanamamaktadır. Bu durum kamu ve özel sektörde yolsuzluklara yol açmaktadır. 2007 Yılında gelişmiş ve gelişmekte olan 48 ülke üzerinde “Saydam Olmama Endeksi Yolsuzluk Verileri”ne dayalı olarak yapılan bir araştırmada, Türkiye yolsuzluk sıralamasında 37. sırada yer almakta ve kamu ve özel sektörde yolsuzluğun görülme oranının %67 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir (İSMMM0, 2007: 188).

Bilgiye erişim hakkının sağlanması, saydamlığın gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur. Vatandaşlar, bilgi edinme hakkını kullanarak devlet sırrı niteliği taşımayan veya başka kişilerin özel yaşamı hakkındaki bilgileri içermeyen konularda kamu kurum ve kuruluşlarından kendilerini ilgilendiren konularda bilgi vermelerini isteyebilirler. Türkiye, Avrupa Birliğine giriş süreci bağlamında 2003 yılında 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’nu kabul ederek kamu yönetiminin saydamlaşması yönünde önemli bir adım atmıştır; ancak bu tek başına yeterli değildir. Yüksel, Türk Kamu yönetimindeki yoğun gizlilik ve kapalılık kültürünün etik dışı faaliyetlere yol açtığını belirterek, etik ihlallerde bulunan kamu görevlilerinin hesap verebilirliklerinin sağlanması için kamu yönetiminde saydamlığın sağlanmasının önemine dikkat çekmiştir (2005a:278). Bu saydamlığın sağlanması için bilgiye erişim hakkıyla sınırlı kalmayarak, halkın politika belirleme ve karar alma süreçlerine aktif katılımının sağlanması gerekir.

Halkın politika sürecinden haberdar edilerek aktif katılımın sağlanmasının bir örneği Japonya’da görülebilir. Bugün Japonya’da birçok yerel yönetim bütçe üzerindeki tartışmalara halkın katılımının sağlanması için interneti kullanmaktadır. Bazı durumlarda, taslak bütçe web sitesine konularak, halkın konuyla ilgili yorumlarını

göndermesi için davet edilir; diğer durumlarda ise fiyat verme ve teminat süreçleri çevrimiçi olarak işletilir (Krishan, 2001: 4–5).

Türk Kamu Yönetim sisteminde internet teknolojisinin saydamlık ve hesap verebilirliğin arttırılmasına yeterince hizmet etmediği söylenebilir. Yılmaz'ın yaptığı bir araştırma sonucuna göre, yerel yönetimlerin internet sitelerinin katılımcılık, saydamlık ve hesap verebilirlik ilkelerine yeterli düzeyde katkı yapmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (2010).

3.5.3. Hesap Verebilirlik ve Etik

Etik, en genel anlamıyla, “İyi”nin, iyi olanın, iyi davranışlarının doğasını, özünü ve kaynaklarını araştıran; “insan için iyi bir yaşam ne tür bir yaşamdır?”, “nasıl bir yaşam yaşamaya değerdir?”, “doğru bir yaşam sürmek için hangi seçimlerin yapılması gereklidir?” türünden birbirini bütünleyen sorular eşliğinde, “nasıl yaşamalı?” sorusuna yanıt arayan geleneksel bir felsefe dalıdır (Güçlü ve diğerleri, 2003: 500).

Hesap verebilirlik, uluslararası alanda genel kabul görmüş etik davranış ilkelerinden birisidir. İşlevsel bir etik altyapının oluşturulmasında etkin hesap verebilirlik mekanizmalarının varlığı bir gerekliliktir. Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve saydamlık düzeyindeki artış gerçekleştikçe, bir ülkedeki etik sistemin iyi işlediğine dair önemli bir gösterge elde edilmiş olur (Yüksel, 2005a:26–28).

Kamu hizmetlerinde etikten söz edilirken, bu hizmetlerin kamu görevlileri tarafından yerine getirilmesinde izleyecekleri yönetsel süreçlerde uyacakları etik anlayış ve etik değerler sistemine vurgu yapılmaktadır. Bu etik anlayış ve değerler sistemi dışında gelişen kamu görevlilerinin eylemlerinin birçoğu yolsuzluk olarak nitelendirilebilir. Bürokraside etik kuralların dışına çıkılmasıyla oluşan yozlaşmaya karşı birçok ülkede dikkate değer çabalar görülmektedir. Yozlaşmayı önlemede felsefesi ve siyasi boyutları göz ardı edip yalnızca ilgili mevzuatın hazırlanarak bir takım araçların işe koşulması tek başına yeterli olmayacaktır (Öktem ve Ömürgönülşen, 2005:232).

1980'lerin başlarında ortaya çıkıp 1990'larda küreselleşmeyle birlikte yaygınlaşan etik olgusu, Türk Kamu Yönetiminde de sıklıkla sözü edilen kavramlar arasına yerleşmiştir. Etik konusuna yapılan vurgular, “kaynakların etkin kullanılması“ ve “kamu hizmetlerinin etkin sunulması” konularında daha belirgindir. Bu konularda etik konusuna daha çok göndermeler yapılmasının nedenleri bu alanlarda görülen

“yolsuzluk”, “kayırmacılık”, “rant kollama” vb. gibi faaliyetlerdir (Altay, 2007:237–238).

Bu tür etik dışı faaliyetlerin görülmesinde etik alt yapının kilit unsurlarında biri olarak ele alınabilecek etkili hesap verme mekanizmalarının oluşturulmaması da önemli bir nedendir. Gelişmiş ülkelerin etik dışı faaliyetlerle daha etkin mücadele ettikleri görülürken, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yasal çerçevenin belirlenip gerekli önleyici çalışmaların yapılmasında çok ağır ve yetersiz kalındığına şahit olunmaktadır (Yüksel, 2005c:347).

4. Türk Kamu Yönetiminde 2000 Yılından Sonra Gözlenen Hesap Verebilirlik Anlayışındaki Değişiklikler

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kamu yönetimini oluşturan örgütsel yapı ve süreçler karmaşıklıkça kamu yönetimiyle ilgili eleştiri ve şikâyetler de paralel 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 çalışmalarıyla kamu yönetiminin denetimi ve hesap verebilirliğiyle ilgili tartışmaların bir paralellik gösterdiği söylenebilir (Acar, 2002, 207).

Türk Kamu Yönetimindeki verimsiz ve etkisiz örgütlenme ve işleyişin düzeltilmesi için başlatılan reform çalışmaları 1980 öncesine de dayanmaktadır. Kamu yönetimi reformlarıyla ilgili öncül iki çalışma olan ve 1962–1963 yıllarında hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) ve 1988–1991 yıllarında hazırlanan Kamu Yönetimi Araştırma Projesi (KAYA) önemli çalışmalar olarak görülmektedir. Bu raporlarda hesap verebilirlik bir kavram olarak yer almasa da ilişkili kavramlar olarak değerlendirilebilecek denetim sorunları ve kamu kaynaklarının israfının önlenmesiyle ilgili önlemlerin MEHTAP raporunda (TODAİE, 1966) ve bu sorunlara ek olarak da KAYA raporunda saydamlıkla ilgili sorunların da ele alındığı görülmektedir (TODAİE, 1991).

Bununla birlikte yapılan idari reform çalışmaları ağırlıklı olarak gündelik sorunların çözümüne odaklanmış ve kamunun iç işleyişinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu konuda üretilen raporlar ve çalışmalar genellikle hükümetlerin çalışma programlarında yer almamış ve uygulama olanağı bulamamışlardır. 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 beklentilerine daha etkin bir biçimde karşılaması konuları üzerinde çok fazla durulmamıştır. 1980’de başlayan köklü reform hareketlerinin devamı getirilememiştir. 2000’li yıllarda Avrupa Birliğine uyum çalışmalarıyla hızlandırılan reform çalışmalarıyla hesap verebilirliğin ve saydamlığın sağlanmasında dikkate değer gelişmeler kaydedilmiştir (Eryılmaz, 2008a:38–39). 2000 yılından günümüze kadar, kamu yönetimindeki hesap verebilirlik anlayış ve uygulamalarında değişim ve dönüşüme yol açan kalkınma planları ve ilgili bazı yasal düzenlemeler aşağıda ele alınmaktadır.

4.1.Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005)

27.06.2000 tarihinde TBMM tarafından kabul edilen, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, finans piyasaların artan bir biçimde serbestleşmesine, kamu hizmetlerinde sonuç odaklı yaklaşımlara, performans denetimine, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yanlarına ve bilgiye erişim yollarının ve hakkının artırılmasına yönelik düzenlemelerin gerekliliğini ön plana çıkartan bir belge niteliğindedir (DTP, 2009a).

“Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi Ve Yeniden Yapılandırılması” bölümünde, kamu yönetiminde insan kaynaklarını, yönetsel ilkeleri ve işleyişi de içine alan bütüncül, köklü ve kalıcı bir değişim ihtiyacının devam ettiği belirtilmektedir.

Kamudaki sorunlar sıralanırken, kamu kurum ve kuruluşlarında görev, yetki ve sorumluluk dengelerinin tam olarak yerleştirilememesine, merkezi yönetimin iş yükünün sistemin tıkanmasına yol açacak kadar yoğun olmasına, kamu kurumlarındaki israfın boyutlarına ve vatandaşlara hizmet vermedeki yetersizliklerine vurgu yapılmaktadır.

Daha önceki kalkınma planlarında yalnızca hesap verebilirliğin ilişkili olduğu saydamlık, sorumluluk gibi kavramlara yer verilirken, hesap verebilirlik kavramı ilk kez kamu yönetiminde temel bir ilke olarak 8. Kalkınma Planında yer almıştır. Planda, sorunların çözümlerinde uygulanacak politika ve ilkelerden hesap verebilirlik bağlamında ele alınan maddeler ise şunlardır:

1836. *“Kamu hizmetlerinin sunumunda vatandaşın memnuniyeti esas alınmak suretiyle, hizmet kalitesine ve sonuçlara odaklanarak, kamu yönetiminin etkinliğini ve halk nezdinde güvenilirliğini geliştirmek esas olacaktır”*

1837. “...Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun dolayısıyla da performansın artırılması... çalışanlarının performansını etkin bir şekilde ölçen bir sisteme kavuşturulması, yetki devri ve esneklikle beraber hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi... temel ilkelerdendir” sözlerine yer verilmektedir.

Planda, kamu görevlilerinin yetki, görev ve sorumluluklarının tam olarak belirlenmesinden sonra etkili bir şekilde hesap verebilirliğin sağlanabileceği konusunun ve özellikle de etkililik, verimlilik ve performansa dayalı hesap verebilirliğin ön plana çıkarıldığı söylenebilir.

4.2.Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013)

01.07.2006 tarihinde TBMM kararı olarak kabul edilen Dokuzuncu Kalkınma Planı, “*değişimin çok boyutlu ve hızlı bir şekilde yaşandığı, rekabetin yoğunlaştığı ve belirsizliklerin arttığı bir döneme rastlamaktadır. Küreselleşmenin her alanda etkili olduğu, bireyler, kurumlar ve uluslar için fırsatların ve risklerin arttığı bu dönemde, plan Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştireceği dönüşümleri ortaya koyan temel politika dokümanı*” olarak nitelendirilmektedir (DPT, 2009b).

Planın hazırlanma çerçevesi “*İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye*” vizyonu ve *Uzun Vadeli Strateji (2001–2023)* olarak çizilmiştir.

Planın 7. maddesinde de belirtildiği gibi, Dokuzuncu Kalkınma Planı, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecine katkı sağlayacak temel bir strateji dokümanı olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle de plan dönemi, Avrupa Birliği mali takvimi dikkate alınarak 2007–2013 yıllarını kapsayacak şekilde 7 yıllık olarak belirlenmiştir. 28 Nisan 2005 tarihinde 5339 sayılı Yasa ile 2005 yılı sonunda tamamlanan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın ardından, hazırlanacak yeni planın Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulması bir yıl ertelenmiş ve Dokuzuncu Kalkınma Planı'nın 2007 yılında başlaması kararlaştırılmıştır.

Planın hazırlanmasında esas alınan temel ilkeler belirtilirken, “*Kamusal hizmet sunumunda; şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, verimlilik ve vatandaş memnuniyeti esastır.*” sözlerine yer verilmiştir.

Kalkınma planlarının dünyadaki gelişmeleri izleyebilmek için öneminin çok daha fazla arttığı vurgulanarak stratejik yaklaşımın kamu yönetiminde artan önemine işaret edilmiş ve bu bağlamda, *öngörülen stratejik amaç ve önceliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde, uygulamada etkinlik ve şeffaflığın sağlanması ve hesap verebilirliğe zemin oluşturulması amacıyla, Planda etkili bir izleme ve değerlendirme mekanizmasına yer verilmiştir*” sözleri de planda yer almaktadır. Burada hesap verebilirliğe bir zemin hazırlamak amacıyla denetim işlevinin fonksiyonlarından olan izleme ve değerlendirme mekanizmaları ön plana çıkartılarak, denetimin artan önemine de işaret edildiği söylenebilir.

4.3. Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı

Kamuoyunda oldukça farklı tartışmalara yol açan, Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı, 29 Aralık 2003 tarihinde TBMM’ye sunularak kabul edilmiş, fakat Cumhurbaşkanlığı makamı tarafından 22. maddesi tekrar görüşülmek üzere TBMM’ye geri gönderilmiş ve daha sonra yasa bir daha TBMM’nin gündemine gelmemiştir.

Yasa tasarısına genel olarak bakıldığında YKY’nin etkileri açıkça görülebilmekte ve hesap verebilirlik kavramı farklı bölümlerinde yer almaktadır. Kanunun amacının anlatıldığı 1. maddesinde, *“Bu Kanunun amacı, katılımcı, saydam, hesap verebilir, insan hak ve özgürlüklerini esas alan bir kamu yönetiminin oluşturulması...”* ifadesine yer verilmiştir.

Kamu yönetimin temel ilkelerinin anlatıldığı 5-b maddesinde, *Kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde, sürekli gelişim, katılımcılık, saydamlık, hesap verebilirlik, öngörülebilirlik, yerindelik, beyana güven ile hizmetten yararlananların ihtiyacına ve hizmetlerin sonucuna odaklılık esas alınır.*” Denilerek YKY’nda yer alan özelliklere yer verdiği görülebilir.

İlerleyen bölümlerinde kamu kurum ve kuruluşlarının dış denetim esnasında hesap verme sorumluluğuyla hareket etmeleri gerektiği de belirtilmektedir (m.39). Ayrıca, vatandaşa doğrudan hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir mekanizma olarak kabul edilebilecek halk denetçiliğine de (ombudsmanlık) oldukça geniş yetkilerle yer verildiği görülmektedir.

Hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli iki öge olan bilgi edinme hakkı ve saydamlık konularına da yer verilmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarına, görev ve hizmet alanlarına giren konulardaki temel nitelikli karar ve işlemlerini, mal ve hizmet

alımlarını, satımlarını, projelerini ve yıllık faaliyet raporlarını bilgi iletişim teknolojilerini de kullanmak suretiyle kamuoyunun bilgisine sunma yükümlülüğü getirilmiştir (m.41).

Hesap verebilirlik ve saydamlıkla ilgili köklü düzenlemeler getiren bu tasarı halen yasalaşmamıştır. Bununla birlikte izleyen zamanlarda çıkartılan ve yasalaşan, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısında yer alan değişikliklerin bir kısmını düzenleyici yasal metinler olarak görülebilirler.

4.4. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu

Kanunun amacının anlatıldığı 1. maddesinde yer alan *“kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak...”* ifadesine bakıldığında hesap verebilirlik ve saydamlığın ön plana çıkartıldığı söylenebilir

Kamu kaynaklarının kullanılmasının genel esaslarının anlatıldığı üçüncü bölümde yer alan ve hesap verme sorumluluğu başlığını taşıyan 8. maddede ise *“Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.”* denmektedir.

Bakanların ve üst yöneticilerin hesap verme sorumluluğunun yer aldığı 10. maddede *“Bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılması konusunda Başbakana ve Türkiye Büyük Millet Meclisine karşı sorumludurlar”* ifadesiyle politik ve hiyerarşik denetime vurgu yapılmıştır. Aynı maddede yer alan, *“...Bakanlar; idarelerinin amaçları, hedefleri, stratejileri, varlıkları, yükümlülükleri ve yıllık performans planları konusunda her malî yılın ilk ayı içinde kamuoyunu bilgilendirirler.”* sözleri ise hesap vermektan daha çok saydamlıkla ilgili olduğu düşünülebilir. Üst yöneticilerin sorumluluğunun anlatıldığı 11. maddede ise, üst yöneticilerin mahallî idarelerde meclislerine karşı, diğer üst yöneticilerin ise bakana karşı sorumlu oldukları ifade edilmektedir.

Faaliyet raporları başlıklı 41. maddede ise, *“Türkiye Büyük Millet Meclisi... kamu idarelerinin yönetim ve hesap verme sorumluluklarını görüşür. Bu görüşmelere üst yönetici veya görevlendireceği yardımcısının ilgili bakanla birlikte katılması zorunludur.”* ifadesine yer verilerek önceleri TBMM’ye karşı tamamıyla bakanın sorumlu kabul edildiği politik hesap verebilirliğe müsteşarında dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Üst yöneticilerin faaliyetlerinin, TBMM’ye bağlı olarak çalışan Sayıştay’ın incelemesine tabi tutulması ve öncelikle harcama yetkilisince birim faaliyet raporunun üst yöneticiye verilmesi dikey boyutuyla yönetsel hesap verebilirliğin daha etkin olarak gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. Sonrasında, üst yöneticinin idaresinin faaliyet sonuçlarını gösteren idare faaliyet raporu hazırlayarak bunu bir yandan Sayıştay’a vermesi diğer yandan da üst yönetici tarafından kamuoyuna açıklanması ise yatay boyutuyla yönetsel hesap verebilirlik mekanizmalarına işlerlik kazandırmaktadır. Ayrıca kamu idarelerinin, kamu hizmetlerini istenilen düzeyde ve kalitede sunabilmeleri için bütçeleri ile program ve proje bazında kaynak tahsislerini stratejik planlara, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine dayandırılmaları, performansa dayalı hesap verebilirlik ilişkilerine işlevsellik kazandıran önemli bir gelişmedir (Yıldırım, 2006:178).

4.5. 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

Kanunda, *“...demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak...”* (m.1), *“...herkes bilgi edinme hakkına sahiptir...”* (m.4) sözlerine yer verilerek kamu yönetiminde saydamlığın ve dolayısıyla hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir adım atılmıştır.

Kanunda özel veya tüzel kişilerce istenilen bilginin verilip verilmemesi kurumun inisiyatifine bırakılmamış; yasada belirtilen süreler içerisinde istenilen bilgi ve belgelerin verilmeyip başvurunun reddedilmesi halinde Bilgi Edinme Değerlendirme Kurulu adıyla oluşturulan kurula başvuru sahibince itiraz etme hakkı saklı tutulmasının yanı sıra idari mahkemelere başvuru yolu da açık tutulmuştur (m.12 ve m.13).

Ayrıca, 4982 sayılı kanun kapsamında hazırlanan Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin 6. maddesinde, *“Bilgi edinme hakkının etkin olarak kullanılabilmesi ve bilgi edinme başvurularından kaynaklanan iş yükünün en aza indirilebilmesi amacıyla kurum ve kuruluşların;*

a) Görev ve hizmet alanlarına giren konulardaki bilgi veya belgelerin konularını ve bunların hangi birimde mevcut olduğunu ihtiva eden kurum dosya planlarını,

b) Görev ve hizmet alanlarına giren konulardaki temel nitelikli karar ve işlemlerini, mal ve hizmet alımlarını, satımlarını, projelerini ve yıllık faaliyet raporlarını,

c) Görev ve hizmet alanlarına giren konulardaki kanun, tüzük, yönetmelik, Bakanlar Kurulu kararı veya diğer düzenleyici işlemlerin neler olduğunu, yayımlanmışsa hangi tarihli ve sayılı Resmi Gazetede yayımlandığını, görev ve hizmet alanlarıyla ilgili mevzuatın değişiklikleri işlenmiş halini, bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak suretiyle kamuoyunun bilgisine sunarlar. Kesinleşen faaliyet ve denetim raporları uygun vasıtalarla kamuoyunun incelemesine açık hale getirilir.” ifadeleriyle kamu kurum ve kuruluşlarının hem iş yükünün azaltılması, hem de saydamlığın sağlanmasında reaktif yollardan daha çok proaktif uygulamalar özendirilmeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte, kamusal hesap verebilirliğin niteliğini arttırmada önemli bir rol oynaması söz konusu olabilecek denetim raporlarının kamuoyuna açılmadığı da bilinen bir gerçektir. Örneğin, en yaygın kamu kurumları olarak kabul edilebilecek okulların bile denetim raporlarının kamuya paylaşılmadığı bilinmektedir. Bu konuda daha da ilginç olan, kanunun açıkça hak tanmasına rağmen ilgili kişilerin okul veya diğer eğitim kurumlarının denetim raporlarını görme yönünde bir başvuruda bulunduğuyla ilgili bir konunun henüz gündeme gelmemesidir. Kamuda saydamlığın ve hesap verebilirliğin yaşama geçebilmesi için kamuoyunun bu yöndeki beklentilerinin arttırılmasında başta STK’lar olmak üzere birçok kurum ve kişinin etkin rol oynamaları yadsınamaz bir gerekliliktir.

4.6.5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun

2004 yılında 5176 sayılı Kanun kapsamında Kamu Görevlileri Etik Kurulu kurularak faaliyete başlamıştır. Kanunda kurulun oluşturulmasındaki amacın “kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek” (m.1) olduğu belirtilmiştir.

Kamuda etik konusunun yasallaşması adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse bile, yasa incelendiğinde bazı zayıf yanlarının olduğu görülmektedir. Örneğin kurulun yaptırım gücü oldukça zayıftır. Bir diğer sorunlu yanı, kamu hizmeti görmelerine rağmen milletvekillerinin, silahlı kuvvetler ve yargı mensuplarının ve üniversitelerin bu kanun kapsamı dışında bırakılmalarıdır. Yargının bağımsızlığının zedelenmesi olasılığı göz önüne alındığında yargı mensuplarının kanun kapsamına alınmaması anlaşılabilir olsa da; özellikle kamu hizmeti veren silahlı kuvvetler mensuplarının ve üniversitelerin kapsam dışı bırakılmaları oldukça düşündürücüdür (Öztürk, 2008: 277).

5176 sayılı kanunun paralelinde hazırlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 20. maddesinin 1. fıkrasında ise yöneticilerin hesap verme sorumluluğu, *“Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi sırasında sorumlulukları ve yükümlülükleri konusunda hesap verebilir ve kamusal değerlendirme ve denetime her zaman açık ve hazır olurlar.”* denmektedir. Kamusal hesap verebilirliği ön plana çıkarttığı söylenebilecek olan bu ifade bu kamusal değerlendirme ve denetimin hangi yollarla gerçekleştirileceğinin açıklığa kavuşturulmaması ise bu alandaki düzenlemelerin uygulanabilirliğini tartışmaya açmaktadır.

Ayrıca, Yüksel yönetmelikte yer alan yukarıdaki ifade içinde geçen hesap verebilirlik ilkesinin yeniden düzenlenerek, hesap verebilirlik kavramının *“kamu görevlilerinin sorumlulukları konusunda cevap verebilir olmalarını, rapor edebilmelerini, açıklama yapabilmelerini, yükümlülüklerini üstlenip kamusal değerlendirme ve muhakemeye her zaman açık ve hazır olabilmelerini”* kapsaması gerektiğini belirtmektedir (2005b: 26)

5. Türk Kamu Yönetiminde Denetimin Hesap Verebilirlikle İlişkisi

5.1. Denetim Kavramı

Denetim, bir kuruluşun faaliyetlerine ve ilişkin olarak açıklanan bilgilerin, önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluk derecesini belirlemek ve raporlamak amacıyla bu faaliyetlere ilişkin bilgilerle ilgili kanıtların tarafsızca toplanması, değerlendirilmesi ve sonucun bilgi kullanıcılarına raporlanması şeklinde tanımlanabilir (YDK, 2008).

Denetim kamu yönetimini hesap verebilir kılmak, yönetsel birimlerin ve organların yetki kullanımlarında hukuk çerçevesinde kalmalarını ve önceden belirlenmiş olan usulleri izlemelerini sağlamak için gereklidir. Denetim mekanizma ve

kurumları kamu görevlilerinin işlemlerini izleyip incelemektedir. Böylece denetimin amacının kamu organlarının fonksiyonlarını etkili ve etkin olarak zamanında yerine getirip getirmediğini, bunun yanı sıra özel ya da genel düzenlemelerle ortaya koyulan ilke ve usullere uygun davranıp davranılmadıklarını belirlemek olduğu söylenebilir (OECD, 1999:13).

Hesap verebilirlik kavramının gittikçe çeşitlenmesi ve detaylandırılması denetim kavramının da paralel olarak gelişmesine ve zenginleşmesine yol açmaktadır. Önceden, kamu kurumlarının denetiminde prosedür ve kuralların yerine getirilip getirilmediği denetlenirken günümüzde sistem denetiminden performans denetimine uzanan bir çizgide yeni denetim alanları ve işlevleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum, kamunun daha hesap verebilir olmasına artan taleple doğru orantılı olacak biçimde belirgin hale gelmektedir.

Örneklendirmek gerekirse, Sayıştay'ın denetim alanlarına giren kamu kurumlarının sayısı arttıkça ve yeni denetim işlevleri de görevleri arasında girdikçe iktidarın parlamento ve halka karşı daha hesap verebilir hale gelmesi sağlanmaktadır. İç denetim birimlerinin kurulmasıyla da, özellikle büyük ölçekli kamu örgütlerinin işleyişi konusunda yöneticiler daha sağlıklı bilgi sahibi olabilmekte ve dış denetimin öncesinde proaktif hesap verebilirlik mekanizmalarını oluşturmada olanak sahibi olmaktadır. Bunlar ve benzeri nedenlerle, iyi işleyen bir denetim mekanizmasının etkili bir hesap verebilirliği sağlamada anahtar bir rol oynadığı söylenebilir.

5.2. Denetim Türleri

Denetim türleri, ülkelerin kamu yönetimi anlayışlarına ve hukuki düzenlemelerine bağımlı olarak farklılar göstermektedir. Bu çalışmada, denetim ve hesap verebilirlik kavramı arasındaki ilişkinin daha açık olarak anlaşılması için denetim türleri belirlenirken, işlevlerine, amaçlarına ve buldukları devlet erklerine göre sınıflandırmaları yapılmıştır. Günümüz kamu yönetimi yaklaşımlarıyla içeriği zenginleşen hesap verebilirlik anlayışıyla yakından ilişkili olan iç denetim ve performans denetimi kavramları üzerinde ağırlıklı olarak durulacaktır.

5.2.1. İşlevlerine Göre Denetim Türleri

İşlevlerine göre denetim türleri iç denetim, dış denetim ve yüksek denetim olarak sınıflandırılmıştır.

5.2.1.1. İç Denetim

Amerika’da 1933 ve 1934 tarihinde Menkul Kıymetler ile ilgili çıkan yasalar çerçevesinde yapılan düzenlenmelerde muhasebe konularının ve denetimin ön plana çıkması, işletmeleri yalnızca dış denetimin yetersiz olacağı sonucuna ulaştırmış; muhasebe kayıtlarının doğruluğunun incelenmesi için işletmeler iç denetim birimlerini kurmuşlardır. 1940’lı yıllardan sonra önem kazanmaya başlayan iç denetim mesleği, iş hayatında ortaya çıkan karmaşık durumlar nedeniyle profesyonellere yetki devrinin artması sonucunda hızla gelişmiş ve 1941 yılında ABD’de kurulan İç Denetim Enstitüsü (IIA) ile kurumsal bir kimlik kazanmıştır (Korkmaz, 2007).

İç denetimin, Türkiye’de öncelikle özel sektör işletmelerinde, özellikle 1994 yılından itibaren yaşanan ekonomik olaylar ve krizlerin reel sektör ve finans sektöründe faaliyet gösteren işletmeleri olumsuz etkilemesi ve kaybolan güvenin tekrar sağlanması açısından bir gereksinim olarak önemini arttırdığı görülmektedir. İç denetimin güçlendirilmesi yoluyla, işletmelerde ekonomik sorunlara çözüm aranmasının yanı sıra, etkili ve verimli çalışma, dış rekabet gücünü geliştirme, kaliteyi artırma, yeniden yapılanma ve yapılandırma konularına da öncelik verilmiştir (Doysangöl, 2002). Türkiye’de de, 1995 tarihinde IIA’ya (Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü) üye olan TİDE (Türkiye İç Denetim Enstitüsü) kurulmuştur ve halen iç denetim mesleğinin kurumsal hale gelmesinde çalışmaları devam etmektedir.

Haziran 1999’da, iç denetim alanında yetkin bir kurum olarak değerlendirilen Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü (IIA) tarafından kabul edilen tanıma göre; “iç denetim, bir kurumun faaliyetlerini geliştirmek ve onlara değer katmak amacını güden bağımsız ve objektif bir güvence ve danışmanlık faaliyetidir. İç denetim, kurumun risk yönetim, kontrol ve yönetim süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek amacına yönelik sistemli ve disiplinli bir yaklaşım getirerek kurumun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur.” (TİDE, 2008).

İç denetim faaliyeti esas olarak üç alanı kapsar (Kaya, 2007):

1-)Risk yönetim süreçlerinin denetimi

2-)İç kontrol süreçlerinin denetimi

- Kurum içinde üretilen her türlü bilgilerin tamlığı, doğruluğu ve güvenilirliği
- Kurum faaliyetlerinin etkinliği ve verimliliği
- Faaliyetlerde yasalara ve mevzuata uygunluk

- Kurum varlıklarının korunması

3-)Yönetmel süreçlerin denetimi

İç denetimin faaliyet alanına giren ve iyi yönetim olarak da adlandırabileceğimiz yönetmel süreçler, risk yönetimi ve iç kontrol süreçlerinin denetimi birbirleriyle yakından ilişkili alanlardır. İyi yönetim, yüksek etik standartları işletmede kurumsallaştırarak risk yönetimi, finanssal ve operasyonel kontrol sistemleri olmak üzere uygun kontrol sistemlerinin kurulması ve uygulanmasını sağlamaktan sorumludur. Yönetim, iç kontrol sistemlerini uygulayarak karşılaşılan riskler eğer kabul edilebilir düzeyde değillerse, bu risklere karşı uygun önlemleri almalıdır. İç denetimin bu alanlara yapacağı katkılar iç denetimin tanımıyla da ilişkili olarak aşağıdaki gibi düşünülebilir (ECIIA, 2005: 19–25).

1. *İç denetimin risk yönetimine katkıları:* Bu katkılar iki yolla sağlanır. Öncelikle, risk yönetimi süreçlerinin bir bütün olarak iyi ve etkin çalıştığı ve belirli risklerin istenen düzeyde yönetildiği konusunda yönetim kuruluna ve yönetime objektif bir güvence sağlar. İkinci olarak da, iç denetim danışmanlık faaliyetiyle kurum çapında düzgün risk yönetimi süreçlerinin kurulmasına ve uygulanmasına katkıda bulunur.
2. *İç denetimin iç kontrol süreçlerine katkıları:* İç kontrol süreçlerinin kurum varlıklarının korunmasından, riskleri kabul edilebilir bir düzeyde yönetmek için gerektiği gibi çalıştığı konusunda objektif bir güvence vermesi mesleki bir iç denetim faaliyetinin bu alandaki ilk katkısıdır. İç denetim faaliyeti, örgütsel değişikliklerin iç kontrol sistemi üzerindeki etkilerini de göz önüne alarak yönetimin iç kontrol sistemini geliştirme çabalarına yapacağı danışmanlık hizmetleri ve vereceği önerileriyle yönetime yardımcı olur.
3. *İç denetimin yönetime katkıları:* Bir mesleki iç denetim faaliyeti, iyi yönetimin içerdiği öğeleri gerçekleştirme konusunda yönetime aktif bir biçimde destek olabilir. İç denetim faaliyeti, öncelikle kurumun etik kurallara yaklaşımıyla ilgili dönemseller değerlendirmeler yapacak ve etik kurallarına istenilen düzeyde uyum konusunda ulaşmak için uygulanan süreçlerin etkinliğini test edecektir. Ayrıca iyi yönetimin diğer önemli öğeleri olarak ele alınabilecek saydamlık ve hesap verebilirlik konularına da yönetimin ilgili birimlerine sunacakları raporlarla katkıda bulunacaktır.

İç denetimin hesap verebilirlikle yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. İç denetim yoluyla, üst yöneticilerin parlamentoya, dış denetim organı olan Sayıştay'a veya özel

bazı durumlar bakımından yargı organlarına karşı gündeme gelebilecek sorumlulukların hesabını vermeleri çok daha kolay olacaktır. Çünkü üst yöneticiler çok farklı fonksiyonları olan kurumlarının mali yönetim ve kontrol sisteminin tasarlanması, etkili ve yeterli bir şekilde işletilmesi, sistemin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi konularındaki sorumluluklarını ancak kendilerine doğrudan bağlı olarak çalışan bağımsız ve tarafsız bir denetim faaliyetiyle yerine getirebilecektir. Bu konuda strateji geliştirme birimlerinin ve uzmanların değerlendirmelerinin veya doğrudan yapılacak gözlemlerin sistematik bir biçimde çalışan iç denetim faaliyetinin vereceği güvence ve danışmanlık hizmetlerinin yerini tutamayacağı açıktır (Midyat, 2007).

5.2.1.1.1. Türk Kamu Yönetiminde İç Denetim

Türk denetim sisteminde, bakanlıkların bünyesinde görev yapan teftiş kurulları, ilgili yasal mevzuata dayalı olarak bakan adına teşkilatın bütün iş, işlem ve faaliyetlerini denetlemekle görevli ve yetkilidir. Bakanlıklarda bakanların sorumlulukları dışında kalan bir alan bulunmadığından, bakan tarafından görevlendirilecek müfettişlerin görev ve yetki alanı bütün bakanlığı ve bakanlığın tüm işlemlerini kapsar (MTK, 2009).

Türk Kamu Yönetiminde 2003 yılına kadar iç denetim, bakanlıklara bağlı teftiş kurulları ve bazı bakanlıklarda yerel düzeyde örgütlenen denetim kurulları tarafından yerine getirilirdi. Bununla birlikte bu birimlerin yaptıkları denetim çalışmaları ilk çıkış noktası özel sektör kuruluşları olan iç denetim kavramıyla anılmamaktaydı.

İç denetimin, kavram olarak yasal düzenlemelerle Türk Kamu Yönetim'i içerisinde yer alması 10.12.2003 tarih ve 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi Ve Kontrol Kanunuyla birlikte gerçekleşmiştir. Kamuda iç denetimin esaslarını belirleyen 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi Ve Kontrol Kanunu'nda iç denetimin tanımı, "*kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız ve nesnel güvence sağlayan danışmanlık faaliyetidir*" denilerek, bu faaliyetlerin, genel kabul görmüş standartlara uygun olarak, idarelerin yönetim ve kontrol yapıları ile malî işlemlerinin risk yönetimi, yönetim ve kontrol süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek yönünde sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla devam ettirileceği vurgulanmıştır (TBMM, 2009).

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 66. maddesiyle, Avrupa Birliğine üyelik için aday ülkelerin AB ile bir müzakere konusu olan iç denetimin merkezi uyumlaştırma birimi olarak, birçok üye ülkede olduğu gibi Maliye

Bakanlığı bünyesinde (Başpınar, 2006) İç Denetim Koordinasyon Kurulu (İDDK) oluşturulmuştur. Kurul kamuda farklı birimlerde çalışan tüm iç denetçiler için üst bir kurul olma niteliğinde ve kurumlar bünyesinde hazırlanan iç denetim raporlarının bir örneğini alma ve inceleme yetkisine sahip olmasından dolayı iç denetimin daha özerk çalışmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Kanunun 65. maddesinde belirtilen konularla ilgili daha geniş açıklamalarda bulunulmasını sağlamak amacıyla da 12.07.2006 tarih ve 26226 sayılı İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik Bakanlar Kurulunca çıkartılmıştır. İlgili yönetmeliğin 8. maddesinde iç denetimin uygulayacağı denetim türleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

a) Uygunluk denetimi: Kamu idarelerinin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesidir.

b) Performans denetimi: Yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyet ve işlemlerin planlanması, uygulanması ve kontrolü aşamalarındaki etkililiğin, ekonomikliğin ve verimliliğin değerlendirilmesidir.

c) Mali denetim: Gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerle ilişkin hesap ve işlemlerin doğruluğunun; mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin değerlendirilmesidir.

ç) Bilgi teknolojisi denetimi: Denetlenen birimin elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin değerlendirilmesidir.

d) Sistem denetimi: Denetlenen birimin faaliyetlerinin ve iç kontrol sisteminin; organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi, eksikliklerinin tespit edilmesi, kalite ve uygunluğunun araştırılması, kaynakların ve uygulanan yöntemlerin yeterliliğinin ölçülmesi suretiyle değerlendirilmesidir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında kamudaki iç denetimden olan beklentilerin, var olan klasik teftiş anlayışının ötesine giderek daha kapsamlı ve etkili bir denetim anlayışını sergilemesi yönünde olduğu görülmektedir. İç denetimle yalnızca kuruluşların uygunluk ve mali denetimleri değil, aynı zamanda kurumun bir bütün halinde performansının değerlendirilmesi, verilerin saklanması, işlenmesi, iletilmesinde oldukça büyük kolaylıklar sağlayan bilgi teknolojilerinin güvenilirliklerinin denetiminin de yapılması istenmektedir. Ayrıca yalnızca var olan sistemin kurallarıyla denetimin yapılmasını değil, oyunun kurallarını yeniden belirlercesine bizzat sisteminde denetlenmesi iç denetimin organizasyondaki önemini oldukça arttırmaktadır.

5.2.1.1.2. İç Denetimde Yaşanan Sorunlar

Dünyadaki gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, hem özel sektör hem de kamu sektöründe Türkiye'deki iç denetim faaliyetlerinin oldukça yakın bir zamanda başladığı söylenebilir. Değişen koşullara göre hem yasal çerçevenin oluşturulması, hem de uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaşılması olasıdır.

Karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi, bakanlıkların bünyesinde önceden var olan teftiş kurullarının varlığını sürdürmelerine rağmen birde iç denetim birimi adı altında yeni bir denetim biriminin oluşturulması ve bu iki birimin birbirlerinin görev alanlarına girecek yetki ve sorunluluklarının bulunmasıdır. 5018 sayılı kanun yalnızca iç denetim birimlerinin oluşturulmasını sağlamış ve dış denetimden Sayıştay'ın sorumlu olduğunu belirtmiştir; var olan denetim birimleriyle ilgili yeni bir düzenleme getirmemiştir.

Bakanlıklar düzeyinde denetim/teftiş sisteminin dönüşümü öncelikle genel bir kanun olan 3046 sayılı Bakanlıkların Kuruluş Görev ve Esasları Hakkında Kanunda değişiklik yapılması ile mümkünken, bu gerçekleştirilmemiştir. Bakanlıklardaki mevcut teftiş sistemine dokunulmadan, iç denetimin bakanlık teşkilatlarına, sadece 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile monte edilmeye çalışılması, iç denetimin sağlıklı bir temel üzerine kurulmasına engel oluşturmaktadır. Bu da bağımsız, tarafsız, etkili bir iç denetim hizmeti verilmesini zorlaştırmaktadır (Gönülaçar, 2008).

Kamuda yeni oluşturulan iç denetim birimlerinin sorunlarına bakılacak olursa, öncelikle iç denetçilerin yönetime rehberlik rollerini daha sağlıklı olarak yerine getirmeleri amacıyla, geleneksel denetim görevleri arasında yer alan soruşturma yapma yetkilerinin bulunmaması, denetledikleri birimlerde etkilerini azaltıcı bir faktör olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, soruşturma yetkisi elinde bulunan ve bu yönüyle otorite figürü konumunda bulunan bir denetçinin kişisel ve mesleki gelişim yoluyla farklı etkileme yollarına daha az zaman ve emek harcaması da olası bir durumdur.

Kamuda iç denetimin istenilen amaçlarına ulaşamamasında rol oynayacak etkenlerden biri de hâlihazırda iç denetçi olarak görevlendirilen kişilerin geleneksel denetim anlayışlarının hâkim olduğu birimlerden gelmesi olabilir. İç denetimle ilgili uluslararası standartların yer aldığı eğitimlerin yeterli bir biçimde verilmemesi ve istenilen nitelikte yetiştirilmemeleri sonucu mevcut iç denetçilerin geleneksel denetim anlayışlarını faaliyetlerine yansıtmaları söz konusu olabilir. Bununda ötesinde, mesleğe daha sonra gelecek iç denetçilerin istenilen nitelikte seçilip yetiştirmelerine rağmen

model olarak kıdemli denetçilerin davranışlarını örnek almaları gibi bir risk de gözden kaçırılmamalıdır.

İç denetçiler kurumlarda iç denetimin öneminin halen yeterince algılanmadığı yönünde bir düşünceye sahiptirler; özellikle alt kademe yöneticilerinde iç denetime karşı bir direncin varlığından da bahsedilmektedir. İç denetimle ilgili olarak işletmeler hizmet içi eğitimlere önem verseler de, bu konuyla ilgili olarak üniversitelerle çoğunlukla işbirliğine gitmemektedirler. Akademisyenlerin iç denetime karşı son yıllarda ilgisinin arttığı göz önüne alındığında böyle bir işbirliğine gidilmemesi düşündürücüdür (Özer, 2008).

Türkiye’de bazı yöneticilerin grup kültürünü sindirememelerinden dolayı iç denetçilerin yol gösterici tavırlarını reddetmeleri; iç denetçilerin görevlerini gerçekleştirmeleri sırasında işletmeye uygun bir denetim formu geliştirmemeleri; veri güvenliğini zedeleyecek tutumlar sergilemeleri iç denetimin kalitesinin düşmesine yol açan karşılaşılan bir durumdur (Biçer, 2006).

5.2.1.2. Dış Denetim

Dış denetim; örgütün, kendi personeli olmayan denetçilerden oluşan, örgütle doğrudan ilgili, bağlı vb. şekilde organik bağı olmayan bağımsız ve farklı bir tüzel kişiliği olan denetim organı, grubu veya kişisi tarafından denetlenmesidir. Dış denetim, bağımsız ve kamusal olmak üzere ikiye ayrılır (YDK, 2008).

5.2.1.2.1. Bağımsız Dış Denetim

Bağımsız denetim, işletmenin tamamıyla dışında yer alan ve organik hiçbir bağı bulunmadığı profesyonel denetim hizmeti sunan kişi ve kurumlar tarafından yapılan denetimlerdir. Bağımsız denetimde asıl amaçlanan finansal denetimdir. Bununla birlikte uygunluk ve performans denetimi de yaptırılabilir. Bağımsız denetim sürecinde denetçinin bağımsız olması esastır, bu nedenle bağımsız denetimde denetçi aşağıdaki koşulları sağlamalıdır (Kavut ve diğerleri, 2009:36):

- Denetim sözleşmesinde belirlenen tutar dışında denetlediği kurumla bir ücret ilişkisi olmamalıdır. Bunun dışında herhangi bir ücret verilmemeli veya başka bir isim altında ödeme yapılmamalıdır.
- İşletme ile herhangi bir ekonomik faaliyet içerisinde olmamalı ve herhangi bir iş ilişkisi, danışmanlık, ticaret gibi bir ilişkisi bulunmamalıdır.

- İşletme ile herhangi bir borç alacak ilişkisi söz konusu olmamalı, işletmeden borç almamalı veya borç vermemelidir.

5.2.1.2.2. Kamusal Dış Denetim

Kamusal dış denetim, kurumun örgütsel hiyerarşisi ile ilgisi olmayarak bu yapının dışında yer alan, örgütle doğrudan ilgili ya da bağlı olmayan bağımsız denetim elemanlarınca yapılan bir denetimdir (Köse, 2000). Bazı bakanlıkların bünyesinde var olan teftiş kurullarının kendi bakanlıklarında yaptıkları denetim çalışmaları iç denetim çalışması olarak değerlendirilirken bakanlık örgütlenmesi içerisinde yer almayan kurumlarda yaptıkları denetimler ise bir kamusal dış denetim etkinliğidir. Örneğin Maliye Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun tüm kamu kurum ve kuruluşlarında sahip olduğu yetkiye dayanarak denetim yapması bir kamusal dış denetim uygulaması olarak görülebilir. Benzer bir durum Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan sigorta müfettişleri içinde geçerlidir.

İngiltere'de Kamu Denetim Forumu tarafından hazırlanan "Kamu Denetiminin (Dış Denetimin) Prensipleri" başlıklı dokümanda dış denetimin kamusal hesap verme sorumluluğu bağlamında önemi vurgulanırken; "*Dış denetim hesap verme sorumluluk zincirinde önemli bir halkadır. Dış denetim, hem kaynak sağlayan seçilmiş ya da atanmış kişilere yönelik olarak yukarı doğru ve hem de tüketicilere, yararlananlara, vergi mükelleflerine ve kamuoyuna yönelik olarak dışa doğru hesap verme sorumluluğunu güçlendirmektedir.*" sözlerine yer verilmektedir (Yörüker, 2003:6).

5.2.1.3. Yüksek Denetim

Kamusal dış denetim içerisine, yüksek denetim organları olarak kabul edilen TBMM'ye bağlı olarak çalışan Sayıştay, Cumhurbaşkanlığı'na bağlı olarak görev yapan Devlet Denetleme Kurulu (DDK) ve Başbakanlık bünyesinde yer alan Yüksek Denetleme Kurulu (YDK) da dâhil edilebilir. Yüksek denetim organları sahip oldukları yetkiler ve bağlı oldukları kurul ve organların devlet hiyerarşisi içerisindeki üst düzey konumları ve bunun sağladığı bağımsızlık ve mensuplarının anayasal güvenceleri bakımından diğer kamusal dış denetim birimlerinden farklılıklar gösterirler (Köse:2000, 18). Aşağıda bu yüksek denetim organlarının özellikleri açıklanarak diğer denetim birimlerine göre hangi tür farklılıklara sahip oldukları açıklanacaktır.

5.2.1.3.1 Sayıştay

1962 tarih ve 832 Sayılı Sayıştay Kanunu'nda, Sayıştay'ın, görev, yetki ve sorumlulukları “*genel ve katma bütçeli dairelerin gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına denetlemek ve sorumluların hesap ve işlemlerini yargılama yolu ile kesin hükme bağlamak ve kanunlarla verilen inceleme, denetleme ve hükme bağlama işlerini yapmakla görevlidir*” sözleriyle ifade edilmiştir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanun çerçevesinde Sayıştay tarafından harcama sonrası yapılacak dış denetimin amacı, “*genel yönetim kapsamındaki kamu idarelerinin hesap verme sorumluluğu çerçevesinde, yönetimin malî faaliyet, karar ve işlemlerinin; kanunlara, kurumsal amaç, hedef ve planlara uygunluk yönünden incelenmesi ve sonuçlarının Türkiye Büyük Millet Meclisine raporlanmasıdır*” sözleriyle belirtilmiştir.

Sayıştay tarafından, uluslararası denetim standartları da dikkate alınarak yapılacak dış denetimin kapsamı;

“*a) Kamu idaresi hesapları ve bunlara ilişkin belgeler esas alınarak, malî tabloların güvenilirliği ve doğruluğuna ilişkin malî denetimi ile kamu idarelerinin gelir, gider ve mallarına ilişkin malî işlemlerinin kanunlara ve diğer hukuki düzenlemelere uygun olup olmadığının tespiti,*

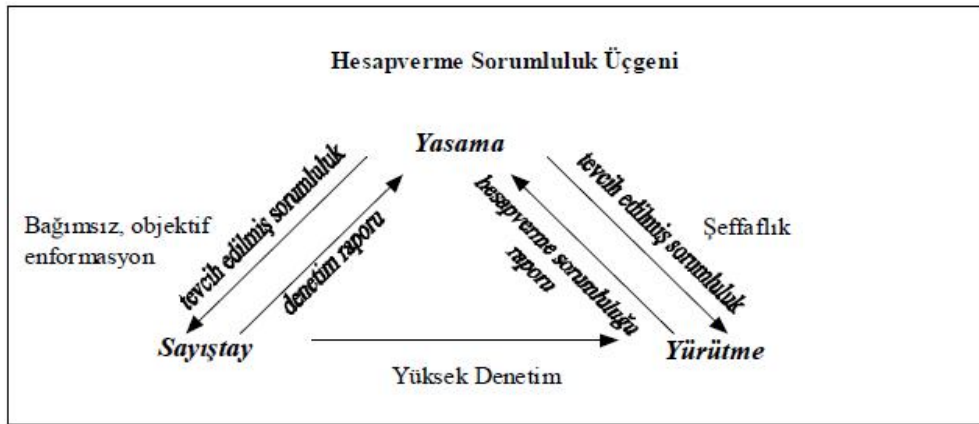
b) Kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli olarak kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi, faaliyet sonuçlarının ölçülmesi ve performans bakımından değerlendirilmesi”, olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, “*Dış denetim sırasında, kamu idarelerinin iç denetçileri tarafından düzenlenen raporlar, talep edilmesi halinde Sayıştay denetçilerinin bilgisine sunulur*” denilerek iç ve dış denetimin birbirlerini bütünleyici fonksiyonuna yasal bir çerçeve çizilmekte ve Sayıştay'ın bu yolla yapacağı denetim çalışmalarında iş yükü de hafifletilmektedir.

Yüksek Denetim Kurumu olan Sayıştay'ın hazırladığı raporların, parlamentoların bünyesinde farklı alanlarda uzmanlaşmış komisyonlarca müzakere edilmesi; bu bağlamda yürütme organının çalışmalarını denetleyerek önerilerde bulunması ve yürütmenin bunları yanıtlaması biçiminde dört adımda sürdürülen bir hesap verebilirlik mekanizması politik ve yönetsel hesap verebilirliğin sağlanmasında oldukça önemlidir. Bu adımlar arasındaki sürenin mümkün olan en kısa zamanda ve saydamlık ilkesinin gereği olarak kamuya açık bir biçimde işlemesi gerekmektedir (Kaya, 2003:2).

Sayıştay'ın adına denetim yaptığı TBMM ve denetleme yetkisine sahip olduğu yürütme üzerindeki ilişkisi Şekil 1'de açıklanmaktadır.

Şekil 1. Hesap Verme Sorumluluk Üçgeni



Kaynak: Kaya, Safiye (2003), Hesap Verme Sorumluluğu, Parlamento ve Sayıştay, http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/39ikmyra_sk.pdf (01.11.2009)

5.2.1.3.2. Devlet Denetleme Kurulu

Devlet Denetleme Kurulu, Türkiye Cumhuriyet Anayasa'sının 108. maddesinde yer almaktadır. *“İdarenin hukuka uygunluğunun, düzenli ve verimli şekilde yürütülmesinin ve geliştirilmesinin sağlanması amacıyla, Cumhurbaşkanlığına bağlı olarak kurulan Devlet Denetleme Kurulu, Cumhurbaşkanının isteği üzerine, tüm kamu kurum ve kuruluşlarında ve sermayesinin yarısından fazlasına bu kurum ve kuruluşların katıldığı her türlü kuruluşta, kamu kurumu niteliğinde olan meslek kuruluşlarında, her düzeydeki işçi ve işveren meslek kuruluşlarında, kamuya yararlı derneklerle vakıflarda, her türlü inceleme, araştırma ve denetlemeleri yapar. Silahlı Kuvvetler ve yargı organları, Devlet Denetleme Kurulunun görev alanı dışındadır.*

Devlet Denetleme Kurulunun üyeleri ve üyeleri içinden Başkanı, kanunda belirlenen nitelikteki kişiler arasından, Cumhurbaşkanınca atanır.

Devlet Denetleme Kurulunun işleyişi, üyelerinin görev süresi ve diğer özlük işleri, kanunla düzenlenir.” sözleriyle kuruluş amaçları ve görevleri açıklanmaktadır.

5.2.1.3.3. Yüksek Denetleme Kurulu

Yüksek Denetleme Kurulu; kurumsal, bireysel ve mali bağımsızlık bakımından uluslararası genel kabul görmüş denetim standartlarının niteliği ile uyum göstermektedir. Yüksek Denetleme Kurulu, Başbakanlığa bağlı olmakla beraber, bağımlı bir kuruluş değildir. Bu bağıllık yalnızca hiyerarşik düzendeki yerinin belli edilmesini amaçlamaktadır. Hazırlanan denetim raporları, denetim ekiplerinin de hazır

bulunduğu, üyeler kurulu toplantılarında son şekli verilerek; hiçbir makamın onayı ya da izni olmaksızın; denetlenen kuruluşa, kuruluşun ilgili veya bağlı olduğu bakanlığa, DPT, Hazine Müsteşarlığı ve TBMM'ye gönderilir (YDK, 2008).

Yüksek Denetleme Kurulu Hakkındaki 24.6.1983 tarih ve 72 sayılı Kanun Hükmünde Kararname 17.06.1938 tarih ve 3460 sayılı Kanundan sonra yürürlüğe konulmuş, Yüksek Denetleme Kurulunun kuruluşu ile görev ve yetkilerine ilişkin kurallar içeren bir düzenlemedir. Anayasa mahkemesinin 1988/3 sayılı Kararı ile Anayasanın 165 inci maddesinde öngörülen TBMM denetiminin, Yüksek Denetleme Kurulu raporları esas alınarak yapılması zorunluluğu, YDK'yı ismi anayasanın ilgili maddesinde ifade edilmeyen, fakat madde gerekçesinde belirtilen bir Anayasal kuruluş konumuna getirmektedir (YDK, 2008)

72 sayılı KHK'ya göre Yüksek Denetleme Kurulu Başbakanlığa bağlı, tüzel kişiliğe sahip yüksek bir denetleme organıdır. Yüksek Denetleme Kurulu 1 Başkan, 18 Üyeden oluşan Üyeler Kurulu, denetim ve inceleme grupları ile idari birimlerden oluşmaktadır. Denetim ve inceleme grupları ekonomik sektörler dikkate alınarak; 1 üyenin başkanlığında yeteri kadar baş denetçi, denetçi ve denetçi yardımcılarında oluşur. Meslek mensuplarının yeteri kadarı yüksek mühendislik eğitimi almış, konusunda tecrübe sahibi teknik baş denetçi ve denetçilerden oluşmaktadır.

5.2.2. Amaçlarına Göre Denetim Türleri

Amaçlarına göre ele alınacak denetim türleri uygunluk denetimi ve performans denetimi olarak ayrılmaktadır.

5.2.2.1. Uygunluk Denetimi

Uygunluk denetimi, bir örgütün mali işlemlerinin ve faaliyetlerinin, üst makamlar ve yasal mevzuat tarafından önceden belirlenmiş yöntemlere ve kurallara uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenmesidir. Denetimde kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde farklı kaynaklar dikkate alınır. Uygunluk denetimi, iç denetçiler, dış denetçiler ve diğer kamu denetçileri tarafından yürütülür. Geleneksel anlayışta, uygunluk denetiminde ulaşılan sonuçlar geniş bir kitleye değil, sınırlı olarak ilgili ve yetkili kişi ve kuruluşlara raporlanır. Bu nedenle çoğunlukla uygunluk denetimi iç denetçiler, gerekli durumlarda ise dış denetçiler tarafından yapılır (Kenger, 2001).

5.2.2.2. Performans Denetimi

Performans denetimi, girdilere, çıktılarına, verimlere ve etkilere yoğunlaşarak doğrudan performansa odaklanan bir denetim türüdür. Bu yaklaşımda öngörülen, gerçekleşen performansın tatmin edici düzeyde olması halinde yapılan aktivitelerde ve oluşturulan kontrol sistemlerinin tasarım ve uygulamasında ciddi bir sorunla karşılaşma riskinin düşük olacağıdır. Performans denetimi yalnızca amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmekle kalmaz; belirlenen politikaların doğru biçimde uygulanıp uygulanmadığını veya uygulandıkları takdirde istenmeyen ekonomik etkilerinin bulunup bulunmadığını da değerlendirebilir (SB, 2001:2-5).

Performans denetiminin en önemli amaçlarından birisi yönetime ve diğer ilgili kişilere geri bildirim sağlamasıdır. Performans denetiminde, ulaşılmaması istenen performans hedeflerine yapılan planlar ve düzenlemeler içerisinde ne düzeyde ulaşıldığının ölçülmesi ve performansın değerlendirmesi sonucu geri bildirim elde edilmiş olur. Performans denetimi, öncelikle örgüt için amaç ve hedeflerin belirlenmesi, bunların ölçülmesi için uygun bir kontrol aracının ve yöntemlerinin belirlenmesi, yapılan ölçümlerin değerlendirilmesi ve bu ölçümlere bağlı olarak sistemde gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarının yapılması ögelerini içeren döngüsel bir süreçtir (Songur, 1995:31).

Performans denetimi, tutumluluk, verimlilik ve etkililik konularına odaklanmaktadır (SB, 2002:14):

Tutumluluk: Uygun düzeydeki kaliteyi de gözeterek, kullanılan kaynakların maliyetinin en aza indirilmesi olarak tanımlanabilir. Tutumluluk kavramı, yalnızca fiziksel ve mali kaynakları değil, insan kaynakları ve bilgiyi de kapsar. Tutumluluğun gerçekleşip gerçekleşmediği kaynakların doğru zamanda, doğru yerde, doğru miktarda, doğru kalitede ve doğru maliyetle elde edilip edilmediği saptanarak belirlenmeye çalışılır. Tutumluluk, en ucuz anlamına gelmez; aynı kalitedeki kaynakların en düşük maliyetle elde edilmesiyle ortaya çıkar. Bu yüzden tutumluluk hakkında zaman, yer, miktar, kalite ve maliyeti kapsayan bir yargıya ulaşmak için daha kapsamlı standartların oluşturulmasına gereksinim vardır.

Verimlilik: Mal, hizmet ve diğer sonuçlarla ifade edilen çıktılarıyla, bunları üretmekte kullanılan kaynaklar arasındaki ilişki verimliliği ifade eder. Verimlilik, belli bir girdi ile maksimum çıktı elde etmek veya belli bir çıktıyı minimum girdi ile elde etmek anlamına gelir. Verimlilik artırılırken kalitenin düşmesine de neden olunmamalıdır.

Etkinlik: Hedeflere ulaşma derecesini ve sonucunda istenilen etki ile gerçekleşen etki arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkinlik konuları üzerinde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan birisi çıktılarla, sonuçlar arasında ayırımın yapılabilmesidir. Sonuçları ölçmek ve değerlendirmek, girdi ve çıktıları ölçmekten ve değerlendirmekten daha zordur. Performans denetimi alanındaki gelişmeler sonucunda, incelemesi ve ölçmesi daha kolay olan verimlilik ve tutumluluk denetiminden, etkinlik denetimine doğru bir yöneliş olduğu söylenebilir. Etkinlik denetimi yapılırken politikalara değil, politika araçlarının seçimi ve bunların uygulanmasına bakılır. Performans denetiminin amacı hükümet politikaları hakkında yorum yapmak veya bunların değerini eleştirmek değil; politika oluşturması için hükümete verilen bilgilerin kalitesi, yönetim uygulamaları, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı ve istenilen ya da istenilmeyen ne tür etkilerin meydana geldiği incelenmesi ve raporlanmasıdır.

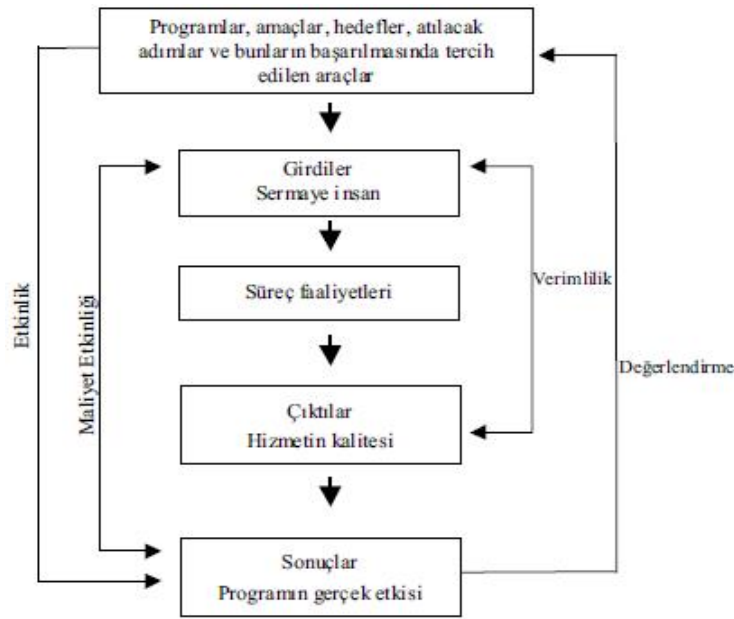
5.2.2.2.1. Performans Ölçümü ve Değerlendirmesi

Performans ölçümü, bir kurumda gereksinim duyulan bilginin nasıl ve ne zaman toplanacağını ve raporlanacağını ve de kimlerin bu süreçte müdahil olacağını içermektedir. Bu ölçüm sürecinin yararlı ve anlamlı olabilmesi veri veya ölçülerin düzenli olarak gözden geçirilmesini ve güncellenmesini gerektirmektedir. Bu yapılmadığı takdirde performans ölçüleri hızla güncelliğini yitirerek edinilen bilgi gittikçe anlamsız ve gereksiz bir hale gelebilecektir Performans ölçümünde, yönetim ve hesap verme sorumluluğu amaçlarını tamamlayıcı nitelikte ve güvenilebilir iki temel yolun olduğu söylenebilir (SB, 2002: 34–35):

- Performans hakkında bilgi derlemek ve analiz yapmak üzere özel bir çalışma yürütmek,
- Yönetim bilgi sisteminin bir parçası olarak kurumun sürdürülmekte olan etkinlikleri hakkında düzenli olarak bilgi elde etmek.

Performans ölçümü faaliyetlerin amaçlar ve hedefler aracılığıyla izlenmesini, bunların ölçülmesini ve gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini kapsar. Bir programın performansın ölçümünün nasıl olacağı aşağıdaki şekilde anlatılmaktadır (SB, 2001:10).

Şekil 2. Bir Programın Performansının Ölçümü



Performans değerlendirme, bir çalışanın işinde gösterdiği performansı belirlenmesini, ilgili kişilere bildirilmesini ve çalışan için ideal bir gelişim planının saptanmasını içeren bir süreçtir. Gerektiği gibi uygulandığında, performans değerlendirmesi sadece çalışanların performans düzeylerinin belirlenmesini sağlamaz; aynı zamanda çalışanların gelecekteki eforlarının saptanmasını ve göreve olan yönelimlerini de etkiler. Performans değerlendirme en sık olarak, terfi ettirme, işten çıkarma ve ücret artırımını gibi yönetsel kararların alınmasında görülebilir (Byars ve Lue, 1991: 248–249).

Performans değerlendirmenin yapılmasının yöntemlerinden birisi de ağırlıklı olarak son yıllarda ve özel sektörde uygulandığı görülen “360 Derece Performans Geri Bildirim Sistemi”dir. Bu sistemde bir işgörenin performansı iş ortamında birlikte olduğu yöneticilerinden, aynı düzeyde çalışanlarından, astlarından, müşterilerden, kısacası yaptığı iş ile ilgili olan tüm kişilerden gelen geri bildirimle değerlendirilir (Dessler, 1999: 56).

Yalnızca üstlerin astlarını değerlendirdikleri geleneksel değerlendirme sistemlerinden farklılık gösteren 360 derece geri bildirim sistemi (Scott, 2004:31), çalışanların kariyerlerini geliştirme ve müşterilere daha nitelikli bir hizmet verme amacını taşıdığı ve gerekli eğitimin verilerek başlandığında kuruma oldukça pozitif katkılar yapabilir. Bununla birlikte, her yerde kullanımı yaygınlaşmaya başladığından dolayı süreç iyi planlanmadan uygulandığında zararları uzun vadede devam edecek problemlere yol açabilir (Heathfield, 2005).

5.2.2.2.2. Kamuda Performans Denetimi

2001–2008 yıllarını kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında; birbirini izleyen maddeler halinde, kamusal hizmetin üretilmesi sürecinde siyasi ve yönetsel yetki ve sorumlulukların açıkça tanımlanarak hesap verme sorumluluğunun geliştirileceği; denetim sisteminin bağımsız çalışmasını sağlayacak mekanizmaların güçlendirilerek sınırlayıcı düzenlemelerin ve uygulamaların kaldırılacağı; “*etkinliği ölçen temel amaçlardan birisi olarak performans denetimine geçileceği*” öngörülmektedir. Girdilere, prosedürlere ve verimliliğe odaklanmış bir denetim sistemine sahip olan Türk Kamu Yönetimi için bu oldukça yeni bir tecrübedir.

Yüksek Denetim Organı olan Sayıştay’a, 1996 yılında 832 sayılı Kanuna eklenen ek 10’uncu madde uyarınca “*denetimine tabi kurum ve kuruluşların kaynakları ne ölçüde verimli, etkin ve tutumlu kullandıklarını inceleme...*” yapabilme yetkisi tanınmıştır. Verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun performans denetiminin unsurları olduğu dikkate alındığında, Sayıştay’ın kısaca performans denetimi yapma yetkisine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Performans denetimine olanak sağlayan ek-10. maddeye rağmen, ancak 1999’da Performans Denetim Grubu Sayıştay bünyesinde oluşturulmuştur. Sayıştay’ın 1996–2004 yılları arasında üç adet performans denetimini bitirip raporlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, yalnızca 2001 yılında, Avustralya Sayıştay’ı 46 adet, İngiltere Sayıştay’ı 53 adet, Amerika Birleşik Devletleri Sayıştay’ı da 786 adet Performans Denetimi Raporu düzenlemiştir (Günler, 2006:93,94). Diğer bazı gelişmiş ülkelerin Sayıştaylarıyla karşılaştırıldığında Türk Sayıştay’ının performans denetiminde en azından nicelik olarak istenilen düzeye ulaşmadığı söylenebilir.

Performans denetimi, ayrıca 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda da yer almaktadır. İç denetçilerin görevlerinden birisi olarak, 64. maddesinin b bendinde “*Kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanılması bakımından incelemeler yapmak ve önerilerde bulunmak*” olduğu belirtilmiştir. Kanunun 68. maddesinde, Sayıştay tarafından kamu kurumlarının hesap verme sorumluluğu çerçevesinde yapacağı dış denetimin esaslarından biri olarak “*b) Kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli olarak kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi, faaliyet sonuçlarının ölçülmesi ve performans bakımından değerlendirilmesi*” sözlerine yer verilmiştir.

12.07.2006 tarih ve 26226 sayılı İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 8. maddesinde iç denetimin uygulayacağı denetim türleri

açıklanırken performans denetimine de yer verilerek tanımı, “*b) Performans denetimi: Yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyet ve işlemlerin planlanması, uygulanması ve kontrolü aşamalarındaki etkililiğin, ekonomikliğin ve verimliliğin değerlendirilmesidir.*” sözleriyle yapılmıştır.

Kamuya bağlı kurumların performansları denetlenirken, kamu kurumlarının kullandıkları kaynaklardan daha çok, ortaya konulan ürün ve hizmetlerin vatandaşları ne ölçüde memnun ettiği de dikkate alınmalıdır. Böylece, ilgili kamu yöneticisinin kendisine ayrılan bütçeyle belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığı önem kazanacaktır (Erüz, 2005:67,68).

5.2.3. Devlet Erklerine Göre Denetim Türleri

Siyasal, yönetsel ve yargısal organlardan oluşan devlet sisteminin en önemli misyonlarından biri denetimdir. Devlet denetim görevini yerine getirirken, bireyler ve topluluklar arasındaki ilişkileri düzenlemek, olası çatışmaların önüne geçmek ve ekonomik, toplumsal ve siyasi dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Kendini oluşturan organların her biri kendi aralarında çeşitli etkileşim sistemleriyle denetim görevini yerine getirmektedirler (Atay, 1999: 61,62). Devletin yasama, yürütme ve yargı erkleri göz önüne alınarak, devlet erklerine göre denetim türleri, siyasi denetim, yargısal denetim, yönetsel denetim olarak ayrılmaktadır.

5.2.3.1. Siyasal Denetim

Siyasi denetim, kamu yönetimi üzerinde uygulanan en etkili denetim yollarından birisidir. Demokratik sistemlerde halkı temsil eden siyasi kurum ve kişiler, halktan aldıkları yetkiyle kamu kurumlarının işleyişini belirleme ve onları denetleme yetkisine sahiptirler. Kamu kuruluşları ise yalnızca siyasi organlarca belirlenen yasal mevzuat ve programlar çerçevesinde verilen görevleri yapmakla sorumludurlar. Kamu yönetimi üzerinde etkili olan siyasi organlar, yasama organı olan parlamento ve yürütme organı olan hükümettir; her birinin ise kendine özgü denetleme yolları bulunmaktadır (Eryılmaz, 2008a:310).

Meclisler, hükümetlerin politikalarıyla ilgili araştırmaları bizzat yürütebilme olanağına sahip olduklarından hükümetler üzerinde denetleyici bir role sahiptirler. Mecliste oluşturulan komisyonlar veya komiteler aracılığıyla yürütülen bu tür çalışmaların çarpıcı bir örneği Büyük Britanya’da bulunmaktadır. Avam kamarası bünyesinde oluşturulan ve 15 üyesi bulunan Kamu Hesapları Seçilmiş Komitesi’ne

muhalefetin önde gelen bir üyesi başkanlık etmektedir. Her ne kadar komitenin yürütmeye doğrudan müdahale etme yetkisi bulunmasa da hükümetler nezdinde korkutucu bir üne sahiptir ve hükümetler kendileri aleyhinde olumsuz bir rapor çıkmasından oldukça endişe duyarlar (Ball ve Peters, 2007:143). TBMM bünyesinde kurulan ihtisas komisyonları içerisinde ise kamu parasının harcanmasıyla ilgili doğrudan böyle bir komisyon bulunmadığı gibi kurulan tüm komisyonların başkanlarının iktidar partisinden olması oldukça düşündürücüdür.

Türkiye’de kamu yönetimi üzerinde politik denetim ilk olarak, TBMM’nin hükümetin çalışmalarını Anayasa’nın Türkiye Büyük Millet Meclisinin bilgi edinme ve denetim yolları başlığı altında belirtilen bölümünün 98. maddesinde belirtildiği gibi *soru*, *Meclis araştırması*, *genel görüşme*, *gensoru* ve *Meclis soruşturması* yollarıyla denetlemesiyle sağlanır. Yürütme organının da kamu yönetimini denetleme yetkisi vardır. Parlamenter rejimde yürütme organı, kendisine bağlı olan idarenin faaliyetlerinden dolayı parlamento önünde sorumludur. Bu bağlamda idarenin kötü işleyişinin sorumlusu yürütme organı olduğu söylenebilir (Örnek, 1991:243).

TBMM’nin hükümeti ve yürütmeyi denetleme ve bilgi edinme yolları TC Anayasa’sının 98–100. maddelerinde belirtilmiştir. Burada yer alan tanımlara göre:

Soru: Bakanlar Kurulu adına, sözlü veya yazılı olarak cevaplandırılmak üzere Başbakan veya bakanlardan bilgi istemekten ibarettir (m.98).

Meclis araştırması: Belli bir konuda bilgi edinilmek için yapılan incelemeden ibarettir (m.98).

Genel görüşme: Toplum ve Devlet faaliyetlerini ilgilendiren belli bir konunun, Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunda görüşülmesidir (m.98).

Gensoru önergesi: Bir siyasî parti grubu adına veya en az yirmi milletvekilinin imzasıyla verilir. Gensoru görüşmeleri sırasında üyelerin veya grupların verecekleri gerekçeli güvensizlik önergeleri veya Bakanlar Kurulunun güven isteği, bir tam gün geçtikten sonra oylanır. Bakanlar Kurulunun veya bir bakanın düşürülebilmesi, üye tamsayısının salt çoğunluğuyla olur; oylamada yalnız güvensizlik oyları sayılır (m.99).

Meclis soruşturması: Başbakan veya bakanlar hakkında, Türkiye Büyük Millet Meclisi üye tamsayısının en az onda birinin vereceği önerge ile soruşturma açılması istenebilir. Meclis, bu istemi en geç bir ay içinde görüşür ve gizli oyla karara bağlar (m.100).

5.2.3.2. Yönetmel Denetim

Yönetmel kurum ve kuruluşların eylem, işlem ve kararlarının yasalılık, düzenlilik ve örgüt içi amaçlara uygunluk yönlerinden, bu kurum ve kuruluşlarca oluşturulan mekanizmalar aracılığıyla denetlenmesidir. En etkin denetim yöntemlerinden birisi olan yönetmel denetim, en yaygın ve kapsamlı olan denetim türüdür (Köse, 2000:11).

Yönetmel denetim kendi içerisinde hiyerarşik denetim ve vesayet denetimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Tüm kamu kuruluşları üst ve ast makamların belli olduğu bir hiyerarşik sistem içinde örgütlenmişlerdir. Üstlerin astlarının iş ve işlemlerini denetlemelerine hiyerarşik denetim adı verilir. Bu denetim sonucunda üstler, astları hakkında sicil verme, disiplin cezası uygulama ve görev yeri değişikliği gibi uygulamaları gerçekleştirebilir. Vesayet denetimi ise, yerinden yönetim kuruluşlarının merkezi yönetim tarafından anayasal ve ilgili diğer yasal çerçevede “hukuka uygunluk” ve “yerindelik” açılarından denetlenmesidir (Eryılmaz, 2008a: 316–317).

5.2.3.3. Yargı Denetimi

Hukuk devletinin bir gereği olarak, kamu yönetimin eylem ve işlemlerine karşı yargı denetiminin uygulanması tüm siyasi sistemlerde kabul edilmiştir. Yargı denetiminde ülkelere göre bazı farklılıklar görülmektedir. Özellikle Anglo-Sakson ülkeleri olmak üzere bazı ülkelerde “yargı birliği” ilkesinden hareketle tüm adli ve idari konularda adalet mahkemeleri yargı denetimini gerçekleştirmektedir. Türkiye’nin de içinde bulunduğu ve özellikle Kıta Avrupa’sında yer alan bazı ülkelerde de kamu yönetiminin iş ve işlemleri yargısal olarak “idari yargı” tarafından denetlenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na dayanan idari yargı sistemi Danıştay, bölge idare mahkemeleri, idare mahkemeleri ve vergi mahkemeleri olarak örgütlenmiştir (Eryılmaz, 2008a: 322–323).

İdari işlemlere karşı yargı denetimine ilk olarak 1924 Anayasasında yer verildiği görülmektedir. 1924 Anayasasının 51 maddesinde, idare davalarına bakmak ve idare uyuşmazlıklarını çözmek üzere bir Danıştay’ın kurulacağı ve başkan ve üyelerinin daha önce önemli görevlerde bulunmuş, uzmanlıkları, bilgileri ve görgüleriyle belirgin kimseler arasından Büyük Millet Meclisince seçileceği hükmüne yer verilmiştir (Anayasa Mahkemesi, 2009). Danıştay ilk olarak tazminat davalarına 1927 yılında bakmaya başlamıştır. Böylece o tarihe kadar geçerli olan devletin ve yönetimin sorumsuzluğu ilkesi de ortadan kalkmıştır (Aydın, 2007:194).

Daha sonra 1961 Anayasasının 114. maddesinde, “*İdarenin her türlü eylem ve işlemine karşı yargı yolu açıktır*” hükmüne yer verildiği görülmektedir. Ayrıca aynı maddede yargı yetkisinin, yürütme görevini kanunlarda gösterilen şekil ve esaslara uygun olarak yerine getirilmesini sınırlandıracak tarzda kullanılmayacağı ve idari eylem ve işlem niteliğinde yargı kararı verilemeyeceği de belirtilmektedir (TBMM, 2009a).

1982 Anayasasının 125. maddesinde de idarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolunun açık olduğu hükmüne tekrar yer verilmiştir. Ayrıca aynı maddede, “*Yargı yetkisi, idarî eylem ve işlemlerin hukuka uygunluğunun denetimi ile sınırlıdır. Yürütme görevinin kanunlarda gösterilen şekil ve esaslara uygun olarak yerine getirilmesini kısıtlayacak, idarî eylem ve işlem niteliğinde veya takdir yetkisini kaldırarak biçimde yargı kararı verilemez*” denilerek yargı denetiminin sınırları çizilmiştir. 1961 Anayasasında idarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıkken, 1982 Anayasasında “*Cumhurbaşkanının tek başına yapacağı işlemler ile Yüksek Askerî Şûranın kararları yargı denetimi dışındadır. Ancak, Yüksek Askerî Şûranın terfii işlemleri ile kadrosuzluk nedeniyle emekliye ayırma hariç her türlü ilişik kesme kararlarına karşı yargı yolu açıktır.*” ifadelerine yer verilerek yargı denetiminin kapsamı yürütmenin lehine olacak şekilde daraltılmıştır (TBMM, 2009b).

Yargı denetimiyle ilgili başka bir hükme de, Anayasa’nın 129. maddesinde şu sözlerle yer verilmiştir: “*Disiplin kararları yargı denetimi dışında bırakılamaz... Memurlar ve diğer kamu görevlilerinin yetkilerini kullanırken işledikleri kusurlardan doğan tazminat davaları, kendilerine rücu edilmek kaydıyla ve kanunun gösterdiği şekil ve şartlara uygun olarak, ancak idare aleyhine açılabilir.*”

Anayasa’da yer alan yargı denetimiyle hükümlere bakıldığında, yargının idare üzerindeki denetim alanının gittikçe genişlediği söylenebilse de, Türkiye’de tam bir yargı denetiminin varlığından söz etmek mümkün değildir. İstisna bırakılan kurumlar ve durumlar göz önüne alındığında keyfi takdir haklarının uygulanmasının mümkün olacağı söylenebilir.

Memurlar ve diğer kamu görevlilerinin haklarında işledikleri iddia edilen bazı suçlardan dolayı yargılanmaları 01.06.2003 tarih ve 4483 sayılı Memurlar Ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun kapsamında değerlendirilmektedir. Kanunun 2. maddesinde, “*Bu Kanun, Devletin ve diğer kamu tüzel kişilerinin genel idare esaslarına göre yürüttükleri kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevleri ifa eden memurlar ve diğer kamu görevlilerinin görevleri sebebiyle işledikleri suçlar hakkında uygulanır*” sözleriyle kanun kapsamına giren kişi ve durumlar

belirlenmektedir. Memurların görevleriyle ilgili işledikleri iddia edilen suçlarda takdir yalnızca ilgili yönetsel makamlara bırakılmamış; kanunun 9. maddesinde suç iddiasında bulunulan kişinin konumuna göre Cumhurbaşkanınca verilen izin hariç, Danıştay İkinci Dairesi'nin veya yetkili merciin yargı çevresinde bulunduğu bölge idare mahkemesi bakacağı ve verilen kararların kesin olduğu söylenerek yargı denetimi bu konuda da büyük oranda sağlanmaya çalışılmıştır. 2557 Sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu ile de, kamu yönetimlerine karşı açılacak davalarda izlenecek usuller ve esaslar belirlenmiştir.

5.2.4. Halk Denetçisi (Ombudsman) Denetimi

Ombudsman genellikle parlamento tarafından atanan, ancak hükümete karşı olduğu kadar parlamentoya karşı da bağımsız olan, yönetimin mağdur ettiği bireylerin doğrudan yaptıkları şikâyetler üzerine harekete geçen, geniş bir soruşturma ve araştırma yetkisi ile donatılmış olan, yönetimin yaptığı haksızlıkları ortaya koymak, takdir yetkisinin kötüye kullanılmasını engellemek, mevzuata saygılı olmayı ve uygun hareket etmeyi temin etmek, icrai nitelik taşımayan önerilerde bulunmak, adaletin sağlanmasına katkı sağlamak ve nihayet kamu hizmetlerinin daha iyi görülmesi için gerekli reformların yapılması için önerilerde bulunan kişidir (Kestane, 2006).

Ombudsmanlar genellikle parlamento veya cumhurbaşkanı tarafından seçilir; görevini yerine getirirken tam bir özgürlük ve otonomi içinde hareket ederler. Parlamento dâhil hiçbir kişi ve kurum, faaliyetlerini yürütürken veya bir şikâyeti ele alırken ombudsmana talimat veremez; kararlarını etkileyemez ve verdiği kararlar üzerinde düzeltme yapamaz. Bununla birlikte parlamentonun duyduğu güven ombudsmana çalışmalarında büyük bir destek sağlar. Ombudsmanın ve birlikte çalıştığı kişilerin yeterli bir düzeyde hukuk bilgisine sahip olmaları kararların isabetliliği açısından oldukça önemlidir (Babüroğlu ve Hatiboğlu, 1997:15).

Farklı ülkelerde farklı uygulamalarla vatandaşlara karşı kamu kurumlarının hesap verebilirliğine katkıda bulunan ombudsmanlık kurumunun, 13.10.2006 tarih ve 5548 sayılı Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu ile Türk Kamu yönetiminde de yer alması amaçlanmıştır. Kanunda, kuruluş amacı "*gerçek ve tüzel kişilerin idarenin işleyişi ile ilgili şikâyetlerini, Türkiye Cumhuriyetinin Anayasada belirtilen nitelikleri çerçevesinde, idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygı, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve idareye önerilerde bulunmak*" olarak belirtilen Kamu

Denetçiliği Kurumu TBMM Başkanlığına bağlı olarak çalışan bir kurum olarak tanımlanmıştır.

Kanunun TBMM tarafından onaylanmasından sonra, Cumhurbaşkanlığı makamı tarafından iptal istemiyle Anayasa Mahkemesi'ne dava açılmış ve Kamu Denetçiliği Kurumu Anayasa'da gösterilen teşkilat yapısıyla uyuşmadığı ve idarenin bütünlüğü ilkesiyle çeliştiği için Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

5.2.5. Kamuoyu Denetimi

Kamuoyu denetimi, halkın ortak çıkarlar etrafında yönetimin karar ve uygulama sonuçlarını geçmişe ve geleceğe dönük olarak etkileme gücünü ifade eder (Altun ve Kuluçlu, 2005). Kamuoyu denetiminin oluşabilmesi için öncelikle kamuoyunun serbestçe oluşabilme olanaklarının sağlanması gerekmektedir. İfade özgürlüğünün sınırlandırılmaması, bağımsız kitle iletişim araçlarının varlığı ve farklı alanlarda etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşlarının oluşumu etkili bir kamuoyunun oluşumunda oldukça önemlidir. Bunların yokluğunda kamuoyu denetiminden söz etmekte neredeyse olanaksız hale gelir (Yıldırım, 2002:259).

Diğer denetim türleriyle kamuoyu denetimi arasında bütünleyici bir ilişkinin etkin bir biçimde kurulması devlet kurumlarının hesap verebilirliğini arttırmada önemli bir rol oynayabilir. Kamuda yer alan denetim birimlerinin, kamu kurumlarında yaptıkları denetimlerin raporlarını halka açık hale getirmeleri, kamuoyundan gelen beklentileri dikkate alarak denetimde yoğunlaşılacak alanların belirlemeleri ve uzmanlık alanlarında vatandaşların haklarıyla ve kuruluşların sorumluluklarıyla ilgili olarak kamuoyunu aydınlatmaları, denetim anlayışının bir meslek grubundan çıkarak çok daha geniş kitlelere ulaşmasında oldukça önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

6. Eğitimde Hesap Verebilirlik Kavramı

Hesap verebilirlik eğitimde yeni bir kavram değildir; fakat tanımı değişmektedir. 1970'lerde okullarda sınıfların yeterli büyüklükte olması ve öğretmen ve ders kitaplarının yeterli sayıda bulunması eğitimsel hesap verebilirlik için yeterli görülürdü. 1980'lerde ise fiziki şartlar yeterli görülmeyle dikkatler eğitimcilerin bilgi ve yeteneklerine doğru yöneldi. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları gözden geçirildi; yasal düzenlemeler yapıldı ve öğretmenlere yeterlilik testleri uygulanmaya başlandı. Günümüzde ise hesap verebilirlik öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktadır (Watts ve diğerleri, 1998: 24).

Zaman içerisinde nasıl yerine getirileceği konusunda farklı düşünceler ortaya çıkmakta ise de, toplumun neredeyse tüm kesimleriyle ilişkili olmasından dolayı hesap verebilirlik, temel bir kavram olarak kamu eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bir hesap verebilirlik sistemi aşağıdakileri gerçekleştirmek için tasarlanan politikalar ve uygulamalar bütünü olarak düşünülebilir (Hammond & Ascher, 1991:1-2):

1. Öğrencilerin destekleyici bir öğrenme ortamında iyi öğretimsel uygulamaları sergileyebilmeleri olasılığını artırır;
2. Zararlı uygulamaların gerçekleşme olasılığını düşürür;
3. Sistem içinde, etkisiz veya zararlı davranış biçimlerinin belirlenmeyen, teşhis eden ve değiştiren düzelticileri ve denetleyicileri sağlar.

Jones, sonuçları itibarıyla öğrencilere önemli avantajlar ve dezavantajlar sağlayan testlerle hesap verebilirliğin sağlanması yerine içerisinde dört öge yer alan yeni bir hesap verebilirlik modeli önermektedir. Bu modeli şirketler tarafından kullanılan ve yalnızca sonuçları değil süreçleri de ölçmeyi amaçlayan ve kurumsal karne (balanced scorecard) olarak adlandırılan uygulamadan esinlenmiştir (Jones, 2004):

1. Öğrencinin Öğrenmesi: Yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak hazırlanmış öğretim programlarıyla merkezi sınavlarla yapılan değerlendirme arasında bir uyumsuzluk vardır. Bu nedenle yapılması gereken; öncelikle öğrenmenin gelişimine odaklanma, yerel müfredatla uyumlu olma, ezberci bir anlayışla yalnızca temel becerilerin değil uygulamalı öğrenme ve düşünme becerilerinin de vurgulanması; açık-uçlu sorular ve performans görevlerinin verilmesi; farklı öğrenme stillerine ve kültürel geçmişe sahip öğrencilere de yönelik olunması.
2. Öğrenme Fırsatı Sağlanması: Okullar öğrencilerine eşit öğrenme fırsatlarını tanıması yönüyle hesap verebilir olmalıdırlar. Bunun değerlendirilmesi içinde gereken yöntemler geliştirilmelidir. Okullara bu fırsat eşitliğinin sağlanmasında merkez ve taşra yönetim birimleri bu sorumluluğun merkezindedir.
3. Öğrencilere, velilere ve topluma cevap verebilir olma: Okul etkinlikleri konusunda hizmet verdiği ve çevresindeki kişilere bilgi vermeli ve memnuniyetleri ve şikâyetleriyle ilgili verileri toplayabilmelidir.
4. Örgütsel Kapasite: Okul kapasitesinin yeterince geliştirilemediği ve içsel hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulmadığı okullarda, dışsal hesap

verebilirlik mekanizmaları tarafından yapılacak baskılar motivasyonun düşmesine neden olacaktır.

Eğitim alanında hesap verebilirlik yaklaşımlarında daha güncel bazı değişimler ise şunlardır (Swift, 2008:5):

- Görevler ve zorunluluklar yalnızca akademik başarıyı kapsamamakta; aynı zamanda yasal ve yönetsel görevlerdeki performansı, finansal doğruluğu, profesyonelliği ve ahlaki eylemleri de içermektedir.
- Raporlama, önceden olduğu gibi yalnızca devletin kamuya eğitim sisteminin genel başarısı hakkında bilgi vermesiyle sınırlı kalmamakta; eğitim kurumlarının doğrudan kendilerinden eğitim hizmeti alan kişilere bilgi vermesini de içermektedir. Örneğin, okul ve öğretmenler artık hesap verebilirlik kapsamında, başarıları ve eylemleri hakkında velilere doğrudan bilgileri aktarmak durumundadırlar.

Hesap verebilirlik ile ilgili yeni yaklaşımları uygulamaya koymak için düzenlemeler yapılırken gözden kaçırılmaması gereken önemli bir 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. Örneğin, merkezi olarak planlanmış bir hesap verebilirlik sistemi düşük-düzeydeki becerilerin öğrencilere kazandırılmasına vurgu yaparken, başka bir yeniden yapılandırma reformu okullara özerklik tanıyarak yüksek düzeydeki becerilerin esnek öğretim stratejileriyle verilmesini öngörebilir. Bu nedenle eğitim sistemindeki reformların, bütüncül bir bakış açısıyla tutarlı ve verimli olarak planlanması gerekmektedir (Kirst, 1990:2).

Örneğin; ABD’de öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan ve bunu sağlamak için okullar arası karşılaştırmalara olanak veren bir takım testlerin uygulanmasına yol açan 2001 tarihli, “No Child Left Behind” yasası öğrenci başarısını artmasına neden olmuş görünmektedir. Bununla birlikte, siyah ve beyaz öğrencilerin başarısı arasındaki farkı azaltmadığı gibi, Latin kökenli öğrencilerle beyaz öğrenciler arasındaki farkın daha da artmasına yol açmıştır. Ayrıca bazı testlere bazı öğrencilerin dâhil edilmemesi ve artan okul terklerine de yol açmıştır (Hanushek ve Raymond, 2005). Clotfelter ve diğerleri de, hesap verebilirlik sistemlerinin, düşük başarı gösteren okullarda nitelikli öğretmenlerin sürekliliğini sağlamada negatif etkileri olduğu sonucuna ulaşmış ve daha sistematik yaklaşımların gerekliliğine vurgu yapmışlardır (2004).

6.1. Hesap Verebilirlik Türleri

Eğitim sisteminden ve okullardan farklı paydaşların, farklı gerekçelere dayalı olarak beklentileri vardır. Politikacılar okulu toplum için bir hizmet sağlayıcısı olarak görürlerken, diğerleri sosyal ve kültürel bir kurum olarak değerlendirebilir. İş dünyasının ekonomik beklentileri varken sivil toplum kuruluşları demokratik değerlere vurgu yapılmasını bekleyebilir. Bu nedenle eğitimde hesap verebilirlik konusu farklı yönleriyle de ele alınmalıdır (Moos, 2005: 323).

Eğitimde, her birinin kendine ait zayıf ve güçlü yönleri olan ve amaçlanan duruma göre kullanılması daha az veya daha çok elverişli olan; birbirlerinin yanı sıra kullanılacak politik, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa hesap verebilirlikle (Hammond ve Ascher, 1991:3) birlikte performansın raporlanması yoluyla, standartlara ve kurallara uyum ve izleme yoluyla, özendirici sistemler yoluyla ve okulların kontrolünün veya otorite merkezinin değiştirilmesi yoluyla hesap verebilirlik (Kirst:1990:16–18) olmak üzere hesap verebilirliğin değişik türleri bulunmaktadır

Yukarıda da değinildiği gibi hesap verebilirliğin farklı türleri, duruma ve gereksinimlere göre farklı bileşimleri oluşturularak kullanılabilir. Örneğin O'day, eğitimsel hesap verebilirliğin sağlanmasında profesyonel ve bürokratik hesap verebilirliğin bir bileşiminin kullanımını önermektedir. O'day'e göre, bazı mesleklerde uygulandığı gibi, profesyonel ve yönetsel/bürokratik hesap verebilirliğin bir bileşimi uzun-vadeli okul gelişimine katkıda bulunacak yaratıcı bir ortamın oluşturulmasında en yararlı bir yol olarak görülebilir. Çıktılara dayalı olan bürokratik hesap verebilirlikle düşük performans alanları belirlenebilir, gelişim izlenebilir ve kaynakların nerelere daha çok aktarılacağı belirlenmesinde yardımcı olabilir. Profesyonel hesap verebilirlikle de, öğretime odaklanılarak mesleki bilginin artırılmasına ve sürekli örgütsel adaptasyonun sağlanması için gerekli zeminin oluşturulmasında gereksinim duyulan mesleki etkileşim ilişkilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir (2002:19).

6.1.1. Politik Hesap Verebilirlik

Eğitimde politik hesap verebilirlik ülkenin yönetim yapısıyla ilişkilidir. Eğitim kurumlarının yönetimlerinin daha çok yerel birimlerde olduğu ülkelerde okul/okul bölgesi (school district) yönetim kurulu üyelerinin kendilerini seçen kişilere karşı hesap verebilir olmasıdır. Bununla birlikte otorite ve yetkinin ağırlıklı olarak merkez bakanlık biriminde toplandığı ülkelerde ise hükümetin ve özellikle eğitim bakanının yatay

boyutta parlamentoya karşı sorumlu olması ve bakanlık üst düzey yöneticilerinin dikey boyutta bakana karşı sorumlu olması olarak tanımlanabilir.

6.1.2. Yasal Hesap verebilirlik

Vatandaşlar mahkemelere okulların yasaları ihlal ettiğine dair şikâyetlerde bulunabilir. Örneğin, eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili yasal düzenlemelerin ihlali durumunda şikâyetçilerin başvurusu üzerine yasal hesap verebilirlik mekanizması devreye girer (Hammond ve Ascher, 1991:3). Özellikle patriyonel ilişkilerin yüksek olduğu ülkelerde eğitim bürokrasileri hukuka uygun olmayan işlemleri sonucunda sorumlu kişiler yasal hesap verebilirlikle sıklıkla karşılaşabilirler.

6.1.3. Yönetmel (Bürokratik) Hesap Verebilirlik

Bürokratik hesap verebilirliğin güçlü yanı eşit ve standartlaştırılmış bir eğitimi sağlamasıdır. Okul yönetimine bürokratik yaklaşımın uygulanmasında, okullar hiyerarşik bir karar alma mekanizmasıyla yönetilen devlet kurumları olarak görülür. Politikalar ve yasalar yukarıda belirlenerek aşağıya doğru yöneticilere aktarılır ve onların uygun süreç ve kurallarla uygulanması istenir. Öğretmenlerde bu kuralları ve süreçleri (haftalık ders programları, müfredat rehberleri, ders kitapları gibi) izlerler ve öğrenciler bunlara göre eğitilirler.

Bürokratik modelde, öğretmenler müfredat ve test siyasetlerini uygulamakla sorumlu tutulurlar. Bu siyasetlerin her öğrenci için her durumda geçerli olup olmadığı dikkate alınmaz. Aslında bakılırsa günümüz öğrenme teorileri her bir öğrencinin farklı koşullarda, farklı yöntemlerle ve hızlarla öğrendiğini ileri sürmekte ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasında esnek, adapte olabilen ve tek tip olmayan öğretim stratejilerinin uygulanmasını önermektedirler. Bu nedenle de, öğretmenlerin sık sık sahip oldukları pedagojik formasyon bilgisiyle bürokratik hesap verebilirliğin çatışma yaşadığı görülebilir. Bürokratik hesap verebilirliğin belirli formlarının, hiyerarşik yollarla gelen standartları dayatmasından dolayı, okul-temelli yönetim yaklaşımlarının oldukça sınırlı kaldığı bilinmekte ve profesyonel ve piyasaya karşı olan hesap verebilirlik ile çatışmalar yaşayabilmektedir (Hammond ve Ascher, 1991:5).

6.1.4. Profesyonel Hesap Verebilirlik

Profesyonel hesap verebilirliğin sahip olduğu varsayımlar, bürokratik hesap verebilirlikten oldukça farklıdır. Amacı tekdüzeliği ve standartlaşmayı sağlayan bürokratik hesap verebilirliğin tersine, profesyonel hesap verebilirlik müşteri-odaklı ve bilgi-temelli uygulamaları oluşturmaya çalışır. Farklı müşterilerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgili kararların oldukça karmaşık olmasından ve tek bir yolla çözümünün mümkün olmadığı varsayımından hareketle, sistemin uygulayıcıların kendilerinin sorumlu oldukları kararları verebileceğini ileri sürer. Profesyonel yeterliliğin sağlanmasında ise, oldukça titiz bir yetiştirme, sertifikalandırma, seçme, değerlendirme ve meslektaş gözetimini amaçlamaktadır. Uygulayıcıların en uygun mesleki bilgiyi temel alarak karar vermelerini ve ilk önceliklerinin müşterinin refahının sağlanması olmasını gerektirmektedir (Hammond ve Ascher, 1991:6).

Bununla birlikte, profesyonel hesap verebilirlikle ilgili olarak, öğretmenlerin eğitimi için belirli standartların tam olarak oluşup oluşmadığı ve uygulanan sertifikasyon ve lisans programının öğretmenlerin “kalitesini” garanti edip etmedikleri önemli bir tartışma konusudur (Stecher, 2004:6). Son yıllarda, öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmesi yoluyla profesyonel hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasına ağırlık verilmektedir. Meslektaşları tarafından oldukça etkisiz oldukları ileri sürülen öğretmenlere, tecrübeli öğretmenlerce yardım edilmesi ve izlenmesi de bunun bir parçasıdır (Kirst, 1990:10).

Eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenmesine bağlı olarak profesyonel hesap verebilirlikleri ele alınırken bu hesap verebilirliğin okul yöneticilerine, uzmanlara ve benzeri paydaşlara uzanan bir yönünün olduğu da unutulmamalıdır. Bunun yanında, öğretmenlerin görev yaptıkları şartlar da bu bağlamda dikkate alınmalıdır. Ayrıca yalnızca öğrencilerin sürecin sonunda ne kadar öğrendikleri göz önüne alınmamalı aynı zamanda öğrencilerin başladıkları noktaya geldikleri düzey arasındaki gelişimleri de değerlendirilmelidir (Schalock, 1998).

6.1.5. Piyasa Hesap Verebilirliği

Küreselleşmeyle birlikte serbest piyasa değerlerinin özellikle son 20 yıldır dünya genelinde eğitim reformlarında belirleyici bir rol oynamaya başladığı söylenebilir. Bu değerlerin eğitim reformlarının uygulandıkları ülkelerin kültürel yapılarına ve tarihsel geçmişlerine bağlı olarak farklı yansımalarının olduğu görülür (Rust ve Jacob, 2005:250).

Bu yaklaşımda, velilerin okullarını kendi seçerek okula verdikleri ücreti vergilerinden düşmeleri gibi uygulamalar yer almaktadır. Burada hesap verebilirlik iyi okulların seçilmesinden sonra “kötü okulların” kapanmasıyla gerçekleşir. Ayrıca velilerin oturdukları mahaller dışındaki okulları seçme hakkı tanınması veya bazı özel program uygulayan okullar da bu kapsamda değerlendirilebilir (Mahony & Hextall, 2000:8).

Okulun finansmanının sağlanması öğrencilerin tercihiyle birlikte artış gösterdiği ve okulların sıralaması öğrenci başarısına göre yapıldığı için bu rekabet bu şekilde çoğaltılır. Bu görüşün savunucularına göre, okullar sahip oldukları bürokratik ve tekdüze yapıdan dolayı kendilerinin performansları ve işleyişleri hakkında velilere karşı açıklama yapma zorunluluğu hissetmezler. Bu nedenle böyle bir dönüşüm okulları daha hesap verebilir hale getirecektir. Piyasa yönelimli hesap verebilirlik yaklaşımında okullar arasında rekabetin artırılması için (Leithwood, 2001:1):

- Sınırlamaları kaldırarak okullar ve okul sistemleri arasında seçim hakkı tanınması,
- Okulları özelleştirmenin planlanması,
- Sözleşmeli okullar, magnet okullar gibi farklı programlar sunan eğitim kurumları oluşturulması gerekmektedir.

Veliler ve öğrenciler kendileri için en uygun olduğuna inandıkları okulu seçebilmelidirler. Okuldaki karar verme süreçlerine mümkün olduğunca doğrudan katılabilmelidirler. Profesyonel hesap verebilirliğin sahip olduğu varsayımlar, bürokratik hesap verebilirlikten oldukça farklıdır. Amacı tekdüzeliği ve standartlaşmayı sağlayan bürokratik hesap verebilirliğin tersine, profesyonel hesap verebilirlik, müşteri-odaklı ve bilgi-temelli uygulamaları oluşturmaya çalışır. Farklı müşterilerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgili kararların oldukça karmaşık olmasından ve tek bir yolla çözümünün mümkün olmadığı varsayımından hareketle, sistemin uygulayıcıların kendilerinin sorumlu oldukları kararları verebileceğini ileri sürer. Profesyonel yeterliliğin sağlanmasında ise, oldukça titiz bir yetiştirme, sertifikalandırma, seçme, değerlendirme ve meslektaş gözetimini amaçlamaktadır. Uygulayıcıların en uygun mesleki bilgiyi temel alarak karar vermelerini ve ilk önceliklerinin müşterinin refahının sağlanması olmasını gerektirmektedir (Hammond ve Ascher, 1991:3–6).

Bu yaklaşımla işleyen okulların müdürlerinin, okullarını etkili bir biçimde pazarlayacakları, müşterilerle iyi ilişkiler geliştirecekleri ve öğrenci, veli memnuniyetini

takip edecekleri varsayılr. Böyle bir ortamda başarılı olmak için, okul yöneticileri piyasa şartlarının hızlı değişen ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlarlar. Diğer rakiplerinin hizmetleri ve fiyatları hakkında bilgi toplarlar. Görevleriyle ilgili oldukça açık bir tutum içindedirler, çünkü bu durum veliler için temel bir ölçüttür (Leithwood, 2).

Yönetimin ve denetimin zayıf olduğu düşük gelirli ülkelerde, toplum çok daha önemli bir konumdadır. Veliler, gelişmiş ülkelerdekenden bile okula daha çok katkıda bulunabilirler. Bu durumdayken birde velilere “okulu seçme hakkı” gibi pazarlık güçlerini arttırıcı bir hak verilirse durum daha da kötüye gidebilir. Burada yapılması gereken, topluma okulun, devletin değil, öncelikle kendi okulları olduğu algısını yerleştirmektir. Okula karşı artan veli ilgisiyle birlikte, okul toplumsal kalkınmanın merkezi durumuna gelebilir. Bir diğer yandan, merkezi hükümetin gözetimi olmaksızın okulun etik değerlerinin zarar görmesi tehlikesi de bulunmaktadır. Piyasa yönelimli eğitimsel hesap verebilirlik yaklaşımlarına bazı eleştiriler şöyle sıralanabilir (Swift, 2008:4):

- Gelişmiş ülkelerde bile velilerin çocukları için seçecekleri okul için oldukça sınırlı fırsatlar vardır.
- Aslında bu tam olarak da bir serbest piyasa uygulaması değildir. Okullar ücret talep etmezler, yalnızca kendi düzeylerini belirlemede özgürdürler. Kısacası, normal bir serbest piyasa düzenindeki benzer güçlerin rol aldığı söylenemez.
- Hedefler, bunların ölçümü ve raporlanması devlet tarafından belirlenmektedir. Okullar ve veliler arasında yapılan bir sözleşme değildir.
- Öğretmenler kendi profesyonel yeterlilikleriyle dışsal olarak belirlenen standartlar ve değerlendirmeler arasında yaşanan çatışma yüzünden olumsuz yönde motive olmaktadır.

Velilere okul seçme hakkının tanınmasıyla ilgili olarak Yonah da, İsrail’de velilere okul seçme hakkının tanınmasının yalnızca orta ve üst-orta sınıfta bulunan öğrencilere bazı avantajlar sağladığı ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ilkesine zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır (2000:462).

6.1.6. Performansın Raporlanması Yoluyla Hesap Verebilirlik

Performansın raporlanması, ülke genelinde yapılan değerlendirme sınavları, okul raporları, performans göstergeleri gibi işletmelerde kullanılanlara benzer bazı ölçüm tekniklerini içerir. Asıl olarak, performans raporlarında yer alan bilgilerin kendiliğinden eğitimi geliştirici bir etkisi olacağı varsayılır. Örneğin, düşük puanlı bir karneye sahip olan okulun velilerinin müdürün değiştirilmesi için çalışmalar yapmaları gibi. Ayrıca, genel performans raporları da, minimum beklentiler olarak devlet tarafından yapılan düzenlemelerin yerine getirilip getirilmediğini ortaya koyar. Ayrıca hangi seçmeli derslerin seçildiği de, bu rapor içinde yer alır. Bu raporun sonuçlarına göre, ödüllendirmeler ve cezalandırmalar da gerçekleşir. Okul çağında başarılı performans gösteren bazı okulların, devlet tarafından belirlenen bazı prosedür ve kuralları yerine getirme zorunluluğu kaldırılır (Kirst:1990:7).

Performansın Raporlanmasını geliştirmek için şunlara dikkat edilmelidir (Kirst:1990:15–16):

- Yalnızca girdi (kaynaklar) ve çıktılar (sınav sonuçları) değil, öğretmenlerin niteliği ve sayısı, müfredata erişim olanakları gibi bilgileri de içermeli,
- Okulda öğretilen bilgileri mümkün olduğunca geniş bir aralıkta ölçebilmeli,
- Politikacıların değiştirme olanağı olan bilgileri kapsamalı; örneğin programda hangi derslere daha çok ağırlık verilmesi gibi,
- Bilgiler okula yönelik olarak detaylı olmalı; okul gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalı,
- Şartları daha yetersiz olan okulları, başarısızlıklarını rasyonelleştirmeden birbirleriyle karşılaştırılmalıdır.

6.1.7. Standartlara Ve Kurallara Uyum Ve İzleme Yoluyla Hesap Verebilirlik

Bu hesap verebilirlik yaklaşımı yalnızca özürlü öğrencilerin haklarına yönelik uygun süreçlerin yerine getirilmesini zorunlu kılan yasal düzenlemeleri içermez, aynı zamanda bütçenin gözden geçirilmesi gibi denetim yaklaşımlarını da kapsar. Performans raporlama tekniğine dayandığını açıkça görülse de, bu yaklaşımda temel olan süreçlere uygunluktur (Kirst:1990:8).

Standartların belirlenmesinde birçok farklı yol vardır. Özel bir standartlar kümesi açıklığı ve tutarlılığıyla analiz edilebileceği gibi onları oluşturduğu düşünülen değerler, prensipler ve varsayımlar yönüyle de ele alınabilir. Ayrıca ulaşılmak istenen amaçlarıyla ve kurumsal düzenlemenin daha geniş hedefleriyle uyumlu olması açılarından da değerlendirilebilirler. Oluşturulmaları ve tesis edilmeleri yönüyle incelenebilen standartların tüm hesap verebilirlik ve saydamlıkla ilgili soruları yanıtlaması da incelenebilir. Belki de en önemlisi uygulanabilirliklerinin ve sonrasında gizli ve açık olarak ortaya çıkan sonuçlarının da sorgulanmasıdır (Mahony & Hextall, 2000:30).

6.1.8. Özendirici Sistemler Yoluyla Hesap Verebilirlik

Bu hesap verebilirlik yaklaşımında sonuçlara göre ödüllendirme söz konusudur. Özendiriciler eğitimcilerin istenen eylemleri gerçekleştirmeleri için teşvikler sağlar. Eğitimin girdileri, süreçleri ve çıktıları arasında değişimleri özendirmek ve onlarla ilişki kurmak için sistematik süreçleri kullanan bu yaklaşımlar, performans bilgisini eğitimcilerin değiştirebileceği varsayılan çıktılarla ilişkilendirir (Kirst:1990:8).

6.1.9. Okulların Kontrolünün Veya Otoritenin Yerinin Değiştirilmesi Yoluyla Hesap Verebilirlik

Eğitimin kontrolünü elinde tutanların değiştirilmesiyle okulların daha hesap verebilir hale gelmesini sağlamak bu yaklaşımın anahtar varsayımıdır. Bu, veli danışma kurullarının oluşturulması ve okula-dayalı adem-i merkeziyetçiliğin veya toplum-kontrollü okulların uygulanması gibi uygulamalarla sağlanmaktadır. Kullanılan yöntem ne olursa olsun, okulun belirli gruplara karşı daha hesap verebilir olması ve politik sürecin değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kirst:1990:8).

Adem-i merkeziyetçilikle hesap verebilirliğin sağlanması, okul müdürlerine, yönetimde sesleri duyulmaya başlayan velilere ve öğretmenlere karşı, öğretmen rolünü oynamayı gerektirir. Okul müdürü, bu insanları yetkilendirerek, resmi olarak müdür tarafından kullanılan gücün paylaşımı konusunda diğer kişileri aktif olarak cesaretlendirmelidir. Bu rol ayrıca diğerlerine savunulabilir kararların verilmesini ve verdikleri kararlarında sorumlulukların üstlenilmesini öğretmeyi de içermektedir. Okul müdürlerinin benimsemesi gereken, karara katılımın sağlanarak, diğerlerinin sonuçlar konusunda daha destekleyici bir tavır sergilemesini beklemenin yanı sıra daha nitelikli

ve iyi kararların alınacağı düşüncesidir. Okul müdürü sürecin sorumlusu olup dışarıda kalan birisi değildir (Leithwood, 2001:3).

Adem-i merkeziyetçiliğin uygulanmasında yaşanması olası bazı problemler durumlarda vardır. Bütçeyle ilgili sorunlara daha çok vurgu yapıp müfredat ve öğretimle ilgili liderlik için yeterli dikkat verilemeyebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin ayırması gereken zamanda artış baş gösterir, rekabet gerektiren koşullarda işlerini yoğunlaştırır ve diğer okul yöneticileriyle olan iletişimin de zayıflamasına neden olabilir (Leithwood, 2001:4).

6.2. Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik

Ülke genelinde yapılacak ölçme-değerlendirme ve hesap verebilirlik sistemleri sahip oldukları farklı boyutlarıyla çeşitlilik gösterir. Bu boyutlar değerlendirmeye alınan dersleri, değerlendirmenin nasıl gerçekleştiği ve benzeri konulardır. Ayrıca, var olan performansın değerlendirilmesinden okul gelişiminin sağlanmasına kadar farklı amaçlar taşıyabilir. Bu aynı öğrencilerin ileriye yönelik gelişimlerini değerlendirme amacını taşıdığı gibi, farklı öğrencilerin başarısının aynı düzeydeki sınıflar açısından değerlendirmesini amaçlayabilir. Detaylar bir yana bırakılırsa, aslında tüm hesap verebilirlik sistemlerinin iki şeyi amaçladığı söylenebilir: Öğretim programının ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesi (Linn, 2001:28).

Test sonuçları, okul terkleri, gibi göstergeler hesap verebilirlik sistemi için performans göstergeleri olarak düşünülse bile, sistemin kendisi değildirler. Hesap verebilirlik, elde edilen bilgilerin yorumlanmasını ve işlenmesini sağlayan bir dizi süreçlerin var olması durumunda gerçekleşmektedir. Eğer okuldaki performans göstergeleri uygun olmayan bir biçimde tasarlanır ve akıllıca kullanılmazsa, hesap verebilirlik mekanizmasına zarar verebilirler (Hammond & Ascher, 1991:2). McGav'in de belirttiği gibi, okul sistemleri ve okuldaki performansın değerlendirilmesinde kullanabilecek çok fazla veri ve bilgi bulunabilir. Bununla birlikte toplanılan verilerin akıllıca kullanılmasından daha çok gereksiz bir bilgi yığını haline gelme riski de bulunmaktadır. Bu nedenle dikkatli bir biçimde toplanılan veriler uygun analiz yöntemleri ve yorumlamayla anlamlı hale getirilebilir (1998).

Yapılan değerlendirme sınavlarının öğretim ve öğrenme üzerinde etkileri olduğu konusunda yaygın bir fikir birliği vardır. Değerlendirmeye alınan derslere karşı olan ilginin daha çok olduğu bir gerçektir. Değerlendirme, programın içeriğiyle uyumlu bir biçimde gerçekleştirilirse öğretmenler ve öğrenciler için oldukça yararlı olur. Bununla

birlikte, eğer içerikle ölçme arasında zayıf bir ilişki varsa, değerlendirme sisteminin program üzerinde bozucu etkileri görülebilir. Değerlendirme sonucu gelişme olduğu saptansa bile bu durum, artan öğrenci başarısından kaynaklanabileceği gibi, programın test konularına doğru kısıtlanmasından ve ders esnasında test materyallerinin yaygın olarak kullanılmasından da kaynaklanabilir (Linn, 2001:28–30).

Değerlendirmeyeyle ilgili veriler, her bir öğrencinin ne kadar öğrendiğini ve okulun onlara ne kadar iyi hizmet ettiği bilgilerini geçerli, güvenilir ve güncel olarak sağladığı sürece yararlıdırlar. Bununla birlikte, bu tür veriler hesap verebilirlik sisteminin yalnızca küçük bir parçasıdırlar. Hesap verebilirlik aynı zamanda yönetimin, personelini nasıl değerlendirdiğini ve desteklediğini; günlük sorunları nasıl yönettiğini; kararları nasıl verdiğini; en uygun bilginin nasıl elde edilip kullanıldığını; öğrenci gelişimi kadar kendi işlevini nasıl değerlendirdiğini ve sürekli gelişim için özendiricileri nasıl sağladığını da kapsar (Hammond ve Ascher, 1991:2).

Hesap verebilirlik sisteminde yer alan değerlendirme sisteminin güvenilirliği, elde edilen sonuçların diğer başarı göstergelerine de yansıyor yansımadığını belirlemek olduğu kadar, bu değerlendirme sisteminin negatif etkilerinin de ne olduğunu/olabileceğini dinamik bir biçimde değerlendirmekle de sağlanır (Linn:2001:31).

Klein, sonuçları itibarıyla öğrencilere önemli avantajlar ve dezavantajlar sağlayacak olan test uygulamalarının merkezinde yer aldığı bir hesap verebilirlik sisteminin öğrenciler arasındaki eşitsizliğin giderilmesine bir katkısının olmadığı gibi daha da arttırdığını ileri sürmektedir. Bu testlerin öğrenci başarısının geliştirilmesinde ve eşitliğin sağlanmasında kullanılması ağırlıklı olarak kullanılan testlerin niteliğine, nasıl uygulandığına, puanlandırıldığına ve raporlaştırılan sonuçların karar alma süreçlerinde nasıl kullanıldığına bağlıdır (2001).

İngiltere’de eğitimsel hesap verebilirliğin sağlanmasında öğrencilere belirli dönemlerde uygulanan test sonuçlarının zamanla daha iyiye gittiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu sınavların baskısını üzerlerinde hissettirmekte ve moralleri de bozulmaktadır. Öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi ise anlaşılması zor ve karmaşıktır ve de değerlendirmesi zordur. Bununla birlikte araştırmalar öğrencilerin testlere karşı ilgilerinin arttığını göstermektedir. Bu durumun olumlu bir yansıması ise bazı uluslararası sınavlarda artan performanstır (Gipps, 2003).

Politikacılar okulun kurumsal hesap verebilirlik ölçütlerini bireysel olarak öğretmen ve öğrencilerin performanslarının ölçümlerinde kullanırken dikkatli

olmalıdırlar. Bu ikisi arasında temel kavramsal bir farklılık bulunmaktadır. Okulu bir bütün halinde değerlendirirken kullanılan anketler, öğretmenlerin bireysel performanslarının ölçülmesinde kullanılmamalıdır. Bu noktada sınıf gözlemleri daha güvenilir bir yöntem olacaktır (Kirst:1990:17).

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları dikkate alınarak, düşük olanaklara sahip ailelerin çocuklarının gittiği okulları kendi aralarında karşılaştırılması tartışmalı bir konudur. Bunun yerine öğrencilerin sosyoekonomik koşullarından dolayı düşük performans gösterdiği düşünülen okulların performans gelişimleri izlenebilir (Linn, 2001:29) Okullar ve eğitimciler açısından daha adil olunabilmesi için, hesap verebilirlik sistemleri var olan performansın vurgulanmasından daha çok gelişime odaklanmalıdır. Böylece koşulları yönüyle başlangıçta aralarında farklılık olan okullar arasında daha gerçekçi bir karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca, yüksek başarı beklentisi tüm öğrenciler için bir hedef haline getirilmelidir.

Ayrıca Crawford'un da belirttiği gibi, uygulanan testlerde ulaşılmak istenen amacın ne olduğu hiçbir zaman unutulmamalı; yapılan birçok test sınav sonuçları kararlarımıza bir temel oluştursa bile düzenli olarak yapılan öğrenci ve sınıf gözlemleri ve profesyonel tecrübe de öğrencilerin ve okulun başarısının değerlendirilmesinde göz önüne alınmalıdır. Aksi takdirde çok fazla sınav odaklı olunmasından dolayı ortaya çıkacak yoğunluk nedeniyle, bir stratejik planın hazırlanması, iyi uygulamaların yansıtılması, toplanan verilerin güvenilirliğinin eleştirel bir biçimde incelenmesi ve yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması için çok az zaman kalacak ve test odaklı bir hesap verebilirlik sisteminin öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri üzerinde yıpratıcı etkileri olabilecektir (2006).

6.3. Ülke ve Okul Düzeyinde Hesap verebilirlik Sisteminin Oluşturulması

Ülke genelinde kurulacak hesap verebilirlik sistemleri, düşük performans gösteren okullarda öğretmen, lider ve örgütsel kapasiteyi güçlendirecek biçimde yapılandırılmalıdır. Tüm okulların daha iyiye gitmesi için geliştirilecek hesap verebilirlik sistemlerinin kurulmasında aşağıda bazı öneriler getirilmiştir (Elmore, 2003:4):

- Ülke düzeyinde ve yerel düzeyde, düşük-performanslı okullara uzmanlık ve destek sağlayacak altyapılar oluşturulmalıdır.
- Hesap verebilirlik sistemlerinin gelişim gösteren okullarla, göstermeyenleri ayırt edebilmesi sağlanmalı,

- Taşra yönetimlerinin sistem genelinde öğretimsel gelişim stratejilerini geliştirmesi istenmeli,
- Düşük-performanslı okullarda yönetici ve öğretmenlerin kalıcılığını sağlamak için özendiriciler oluşturulmalı ve hesap verebilirlik sistemlerinin tasarımları sürekli incelenerek geliştirilmeye devam edilmelidir.

Okullar, hiyerarşik olarak kurulacak yönetsel hesap verebilirlik sisteminin kurulmasında birçok açıdan başlangıç noktasını oluşturmalıdırlar. Ayrıca okulları değerlendirirken onları daha üretken yönlere götürecek ve onlara değer katacak yöntemlerde tasarlanmalıdır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, hesap verebilirlik sistemleri yüksek başarıyı ödüllendirdikçe öğretmenlerin ve müdürlerin öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardan kaçınma eğilimidir. Bu nedenle politikacılar ve üst düzey eğitim yöneticileri bu okulların finansman problemlerini öncelikle çözmeli ve bu tür okullarda başarılı olarak çalışan öğretmenleri ödüllendirmelidirler (Ladd, 2001).

O'Day, okullardaki hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulup işletilmesinde aşağıdaki önerileri ortaya koymuştur (2002: 8-9):

- Sistemi sürekli olarak geri besleyen bilgilerdeki değişikliklerle, öğretme ve öğrenmeyle ilişkili olan verileri çoğaltın ve dikkatinizi bunlar üzerine odaklayın_ sınıflarda öğretimin iyileştirilmesi okulun geneline ve bireysel olarak her bir öğretmenin yaptıklarına odaklanarak olur. Etkileşim yolları bu bilginin çoğaltılmasında ve yaygınlaştırılmasında rol oynar.
- Eğitimcilerin ve diğer kişilerin ilgili verilere dikkatlerini vermeleri ve bu verilere karşı gelecek stratejileri arttırmaya veya değiştirmeye yönelik çabalar harcamaları konusunda onları motive edin_ Burada sorunlu olan ilişki kolektif hesap verebilirlikle bireysel eylem arasındadır. Motivasyon nihai olarak bireysel düzeyde gerçekleşse de, eğitimcilerin ve öğrencilerin bireysel karakterleri kadar okulun normatif yapısına da bağlıdır.
- Verilerin geçerli bir biçimde sunumunu teşvik edecek bilgi ve hüneryleri ve de bireysel ve sistem düzeylerinde nedensellik ilişkisinin doğru bir biçimde yorumlanmasını geliştirin_ Hesap verebilirlik mekanizmasının

işlevsel bir biçimde oluşturulması, yeni gelen enformasyon için gerekli bilgi tabanının oluşturulması kadar sürekli öğrenmenin gerçekleştirilmesine bağlıdır.

- Kaynakları en çok gereksinim duyulan yerlere yönlendirin_ İlave kaynaklar, düşük-performanslı okullarla yeni bir girişim başlatan okullara yönlendirilmelidir.

Eğitimsel hesap verebilirlikle ilgili sağlam bir teorik çerçeve oluşturulmak isteniyorsa, okulun içinde var olan koşulların mantıksal ve deneysel olarak okul dışındaki koşullardan daha öncelikli olduğu unutulmamalıdır. Okul içerisindeki sorumluluk anlayışı, ortak beklentiler ve iç hesap verebilirliğin ne düzeyde olduğu bilinmeden, bir hesap verebilirlik sisteminin nasıl çalışacağını bilemeyiz. Bu nedenle bireysel olarak öğretmenler ve yöneticilerin, öğrencilerin ne yapabileceği, birbirlerinden ne bekleyebilecekleri ve öğrenci, aileleri, toplum ve okulun öğrencinin öğrenmesi üzerindeki ilişkili etkileri hakkındaki inançları, tutumları ve değerleri hesap verebilirlik probleminde bulunacak çözümler için anahtar faktörlerdir. Bu nedenle dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin güçlenmesi, yukarıda önemi vurgulanan faktörler göz önüne alınarak oluşturulacak içsel hesap verebilirlik sistemiyle yakından ilişkilidir. (Abelmann and Elmore, 1999: 42–43).

Öğrenci-merkezli bir hesap verebilirlik anlayışı, ağırlıklı olarak test sonuçlarına dayalı bir hesap verebilirlik anlayışından oldukça farklıdır. Öğrenci-merkezli hesap verebilirlik kavramı yalnızca akademik başarıyı içermez, müfredat hakkında elde edilen bilgiyi, öğretmenlik ve liderlik uygulamalarını da içerir. Bu yaklaşımda nicel veriler kadar nitel göstergeler de dikkate alınır. Öğretmenlerin bu bağlamda eğitimsel hesap verebilirlik tekrar tanımlamayı geliştirilmeye çalışmalarında üç önemli neden vardır (Reeves, 2004:6-9):

1. Öğrenci-merkezli hesap verebilirlik anlayışı geleneksel hesap verebilirlik anlayışından daha kesin ve doğru bilgiler verir. Yalnızca test sonuçlarına bakılarak öğrenci ve öğretmen başarısı hakkında karar verme oldukça yanıltıcı olabilir.
2. Öğrenci-merkezli hesap verebilirlik anlayışı daha yapıcıdır. Öğrenme ve öğretme süreçlerine daha çok ağırlık verir. Böylece geleneksel anlayışın test sonuçlarıyla suçlunun aranması veya ödüllendirileceklerin belirlenmesinin ötesine geçer.

3. Öğrenci-merkezli hesap verebilirlik anlayışı motivasyonu artırıcı bir rol oynar. Öğretmenlerle yapılan birçok görüşmede geleneksel hesap verebilirlik yaklaşımıyla yalnızca kendilerinin sorumlu olmadığı veya kontrol etmelerinin çok zor olduğu durumlardan sorumlu tutulmalarının motivasyonlarını düşürdüğü görülmüştür.

Owens ve Peltier, 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. Kısacası, veliler okulları hakkında daha çok bilgi sahibi olmak istemektedirler ve bu raporlar okul-veli iletişiminde hayati bir rol oynamaktadır (2002).

Genellikle yöneticiler ve politikacılar tarafından okulda demokratik yönetime vurgu yapılmasına rağmen eğitimsel hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasında öğretmenlerinin görüşleri genellikle alınmaz. Öğretmenlerin yapmaları gereken, bu durumdan şikayetçi olup reaktif bir tutum göstermektense, uygun liderlik davranışlarıyla kendi çalışmalarını analiz etmek ve öğrenci-merkezli hesap verebilirliğin sonuçlarını kurul ve veli toplantılarında anlatmak, hatta yaptıkları çalışmaları makale ve kitap gibi çalışmalarla yaygınlaştırarak bu yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda insanları ikna etmek olmalıdır (Reeves, 2004:11).

O'day, okulda hesap verebilirlik ile ilgili dört prensip ileri sürmektedir. Öncelikle, bireylerin ve sistemin performansının ölçülmesinde, uygun özelliklerin kazandırılmasında ve stratejilerin adapte edilmesinde, hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin performansıyla ilgili veriler kullanılabilir durumda olmalıdır. İkinci olarak, bu verilerin geri beslemede kullanımı için toplanma sıklığı ve hassasiyeti, kullanım amaçları ve düzeyiyle uyumlu olmalıdır. Verilere, öğrencilerin öğrenme sorunlarıyla ilgili teşhis edici değerlendirmeler de dâhil edilmeli ve mesleki olarak yansıtıcı öğrenme zemini oluşturulmalıdır. Karmaşık bir sistem olan okulda bilgi etkileşimden türetileceği için hesap verebilirlik sistemleri öğretme ve öğrenmeyle ilgili bilgilere erişime izin vermek için birimler ve kişiler arası bağlantıları teşvik ederek çoğaltmalıdır. Son olarak da, hesap verebilirlik sistemleri üretilen bilginin gereksinime uygun ve güvenilir olarak yorumlanmasına özel bir önem vermelidir (2002:20).

İskoçya'nın içinde bulunduğu bazı ülkeler kalite kontrol aracı olarak içsel hesap verebilirliği kullanmaktadırlar. Okul ve toplum birlikte performansı izlerler ve

geliştirme yollarını aralar. Toplumun üyeleri okul müdürlerinin ve personelin statü kazanmaları ve kaybetmeleri yönünde bir takım yaptırımlar uygulayabilirler veya gönüllü katkılarında arttırmaya veya azaltmaya gidebilirler. Öğretmenlerin ve müdürlerin devlete karşı sorumlulukları ise hala devam etmektedir. Kalite güvence sistemiyle hesap verebilirliğin sağlanması okulun gelişimi için bazı adımların atılmasını da içermektedir (Swift, 2008:4-6).

- Okul kurullarına destek olarak parasal kaynaklar verilir ve böylece halk katılımı ve okulun sahiplenilmesi teşvik edilir.
- Okul kalitesi bağlamında okullar arasındaki eşitliği sağlamak için “minimum operasyonel standartlar” tanımlanır.
- Okullara öğrenci başarısını arttırmaları için kendi stratejik planlarını hazırlamaları konusunda yardım edilir ve uygulamaları için mali olarak desteklenirler.
- Tüm paydaşlar toplum tarafından yapılan değerlendirmeler ve raporlamalar sonucunda minimum şartları yerine getirip getirmediikleri konusunda hesap verebilirlikle karşı karşıyadırlar.

İlgili literatüre bakıldığında hesap verebilirlik sistemlerinin tasarlanmasında şu önerilere özetle yer verildiği görülmektedir: Öncelikle değerlendirme her bir ders ve sınıf düzeyi için özelleştirilmiş sonuç standartları oluşturularak yapılmalıdır. İkincisi, değerlendirme öğrencinin hem hâlihazırdaki durumu hem de gelişimi hakkında bilgi sağlamalıdır. Üçüncü olarak, değerlendirme başarı ve başarısızlığın hangi alanlarda gerçekleştiği hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlere yeterince detaylı bir geri bildirim vermelidir. Dördüncüsü, değerlendirme sistemi hükümete ve halka geçerli ve güvenilir olara özet bilgiler sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır. Eğitimsel hedeflerin gerçekleşmesi halinde öğrenciler, öğretmenler ve okul için verilecek özendiriciler belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Son olarak değerlendirme sistemi öğretmenlere uygulanacak anketlerle kaynaklar ve uygulama farklılıklar hakkında ilave bilgiler sağlamalıdır (Hoffer, 2006:538).

6.4.Eğitimde Etkili Bir Hesap Verebilirlik Sistemlerinin Özellikleri

Tüm ülkeler ve durumlar için en uygun bir hesap verebilirlik sisteminin varlığından söz etmek mümkün değildir. Bir hesap verebilirlik sistemi geliştirirken

gelenekler ve gereksinimler de dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte tüm etkili hesap verebilirlik sistemleri için ortak olan bazı özelliklerde vardır (Lingenfelter, 2003):

- Açık, anlamlı ve ölçülebilir birkaç hedef belirlenmesi: Mümkün olduğunca ülke düzeyinde konulan hedefler çok fazla ve karmaşık olmamalıdır. Tüm düzeylerde bu durum odaklanmaya ve başarılı eylemlerin gerçekleştirilmesine engeldir. Ayrıca tüm hedeflerin sayısal olarak ifade edilmesi zor olduğundan nitel göstergelerin oluşturulmasına da dikkat edilmelidir.

- Mevcut uygulamaların neden başarılı olmadığını belirlenmesi ve yeniliklerin denenmesi: Sonuçlara odaklanırken uygulamalarda esnekliğe, tecrübeye ve öğrenmeye olanak sağlayan hesap verebilirlik yaklaşımları daha yararlı olacaktır.

- İlerlemeyi topluma açık olarak izlenmesi: Kaydedilen gelişmeler uzun bir dönemde değerlendirilmeli ve elde edilen ilerlemeler konusunda cesaretlendirici olmalı.

- Hataları cezalandırmaktan daha çok performansın gelişimine odaklanması: Çoğu zaman cezalar amacına ulaşmayarak kişiler üzerinde motivasyonlarını ve morallerini bozucu bir etki yapar. Etkili hesap verebilirlik mekanizmaları düşük performans gösterenleri motive ederek yenilikçi, etkili uygulamalar konusunda motive eder.

- Başarılı ilerlemeler ve sonuçlar elde edenlerin içsel ve dışsal olarak ödüllendirilmesi: Başarılı bir hesap verebilirlik sisteminde içsel ve dışsal ödüllerin dengesi iyi ayarlanmalıdır. Elde edilen güzel sonuçlar sonucunda yaşanan başarı duygusu sürekli bir gelişim için içsel bir ödül olmakla birlikte uygun biçimde dışsal ödüllendirmelere de yer verilmelidir.

- Kapasite oluşturulması: Problemlerin çözümünde yalnızca ödüllendirme ve cezalandırma değil, yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasıyla kapasite oluşturmak da önemlidir.

- Herkesin dâhil edilmesi ve farklı araçların kullanılması: Toplumun tüm kesimlerinin yer aldığı bir hesap verebilirlik sistemi daha etkili sonuçların alınmasına neden olur. Eğitimsel süreçlerin karmaşıklığı dikkate alındığında performansın geliştirilmesi için farklı değerlendirme yöntemleri ve stratejiler kullanılmalıdır.

- Gerekli yatırımın yapılması: Kalitenin ucuza gelmeyeceğinden hareketle, yüksek bir performans ve etkili bir hesap verebilirlik için gerekli kaynaklar da sağlanmalıdır.

Mulford, eğitimde hesap verebilirlik politikaları ve etkileriyle ilgili bir çalışmada, günümüz eğitim kurumlarında oluşturulacak hesap verebilirlik mekanizmalarında itaate ve emir vermeye dayalı eski yöntemlerden daha çok okullar üzerinde merkezi kontrolün azaltıldığı yeni yaklaşımların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bunun sağlanmasında eğitim liderlerinin rolüne dikkat çekerek eğitim kurumlarının öğrenme kapasitelerini arttırmalarının yanı sıra yüksek kalite standartlarıyla da verdikleri eğitimi geliştirmeleri ve sürekli bir biçimde izlemeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Mulford, 2005: 291). Gerçekten de okuldaki eğitim yöneticileri bir lider olarak politik otoriteler tarafından yasal yollarla gelen dışsal hesap verebilirlik talepleriyle okuldaki profesyonel uygulamaları, bu taleplerin ve uygulamaların arka planlarının ve nedenlerinin farkında olarak uzlaştırabilmelidir (Moos, 2005:325–326)

Di Gropello, bazı Latin Amerika ülkelerinin eğitim sistemlerinde uygulanan adem-i merkeziyetçilik politikalarının hesap verebilirlikle ilişkisini incelediği bir çalışmada, 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 ülkelere bu konuda en iyi çalışma yapılarından öğrenilmesi sonuçlarına ulaşmıştır (2007:503).

ABD’de eyaletlerin kendi hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmalarında ve gözden geçirmelerinde rehberlik yapmak amacıyla CRESST (Değerlendirme, standartlar ve test araştırması ulusal merkezi), CPRE (Eğitimde politika araştırması konsorsiyumu) ve ECS (Eyaletlerin eğitim komisyonları) işbirliğiyle *Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri için Standartlar* hazırlanarak geliştirilmiştir. Bu standartlar hesap verebilirlik sistemleri i kez veya yeniden tasarlanırken dikkate alınması gereken ölçmeyle, politikayla ve etikle ilgili temel konuları içermektedir (Kochan, 2007:496).

Bu standartların bazılarını bakıldığında, *sistem bileşenleriyle ilgili standartlarda*, hesap verebilirlik sistemlerinin tüm paydaşlar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir biçimde olması gerektiği, hesap verebilirlik sistemlerinin farklı kaynaklardan farklı türdeki verileri kullanması gerektiği gibi genel ilkeleri içerdiği görülmektedir (Kochan, 2007: 497). Türk Milli Eğitiminde hesap verebilirlik

sistemlerinin oluşturulmasında ilgili paydaşların katılımıyla hazırlanacak bu türden genel ilkeleri içeren standartların yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.5.Eğitimde Hesap Verebilirlik Sisteminin Oluşturulmasının Zorlukları

Eğitimde oluşturulması istenen hesap verebilirlik sistemlerinin kurulmasında bazı zorluklarla karşılaşılması olasıdır (Kirst, 1990:11–13)

- Hesap verebilirlik sisteminde tüm ülke tarafından ortak belirlenmiş hedefler üzerinde mutabakat oluşturmak zor olacaktır. Örneğin liselerin bazılarında geleneksel akademik eğitim verilirken, bazılarında ise mesleki eğitim veya farklı program çeşitliliği ve bağımsız çalışma olanağı sunulmaktadır. Ayrıca programda, örneğin, iyi bir vatandaş olma gibi bir davranış çok net bir tanım değildir ve programda hangi konuların bununla ilişkili olup olmadığı da belirsizdir. Bunun yanı sıra, mevcut hesap verebilirlik sistemleri çoklu zekâ kuramında tanımlanan birçok zekâ türünü kapsayacak ölçme araçlarına sahip değildir.
- Belirlenmiş hedeflerin eksikliği ve öğretmen ve okul müdürü ödüllendirme sisteminin eğitimsel çıktılardan daha çok kıdeme bağlı olması, hesap verebilirlik sisteminin özendiricilerinin uygulanmasında bir sınırlılık getirmektedir.
- Öğrenciler üzerinde sosyoekonomik ve çevresel faktörleri göz ardı ederek, öğretmenleri öğrenci davranışlarının tamamından sorumlu tutulması olası değildir. Ayrıca, dinamik bir sosyal, politik ve ekonomik yapı, mesleki eğitimde verilen bilgilerin zaman içerisinde piyasadaki beklentilerle örtüşmemesine yol açabilir. Bu nedenle kısa vadeli eğitimsel ürünlerin uzun vadeli sosyal olanlarla ilişkisi tam oluşmayabilir.
- Son olarak, öğretmen örgütleri, eğitimsel hesap verebilirliğe en başından beri karşıdılar. Henüz deneme yanına döneminde olan eğitimsel hesap verebilirlikle ilgili erken gerçekçi olmayan beklentilere girmek bunu uygulanamaz hale getirmektedir.

Okul düzeyinde uygulanması istenen hesap verebilirlik sisteminde ise aşağıdaki problemlerle karşılaşılması olasıdır (O'day, 2002:16).

1. Çıktıların ölçümünde, geçerlilik, spesifikklik ve zaman aralığı sorunları ve bu sorunların öğretim uygulamalarıyla ilgili bilgilere dikkat verilmemesi öğretmenlerin bireysel bazda öğrenmelerinin güçleşmesiyle çoğalması.
2. Okul hesap verebilirlik sistemlerinin çoğunun bürokratik bir kontrol altında işleme ve böylece sürekli öğrenmeyi ve adaptasyonu cesaretlendiren etkileşim desenlerinin ve normatif yapıların okul içinde oluşturulmasındaki başarısızlık.
3. Negatif özendiricilerin uygulanması yeniliklerin uygulanmasını ve uyarılan okullarda risk-almayı engeller ve dikkatleri öğrencinin öğrenmesinden daha çok örgütün yaşamını devam ettirmesine yönlendirir. Bununla ötesinde, günümüzde uygulanan özendiriciler bireysel motivasyonu sağlamakta ve sürekli gelişmeye neden olan değişikliklere ve öğrenmeyi ödüllendirmede başarısız olmaktadır.
4. Yardımların ve kaynakların düşük-performanslı okulların kapasitesinin artırılmasında kullanılması yetersiz ve düşük bir düzeyde kalmaktadır.

McGhee ve Nelson, Amerika'daki hesap verebilirlik politikaları sonucu okul müdürlerinin performansının dar bir alanda değerlendirilmesi sonucunu getirdiği ve bu yüzden birçok okul müdürünün işine son verildiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca, bu sonuçların standart-temelli olarak değil politik yönelimli olarak kullanılmasının rastlanılan bir durum olduğunu da belirtmektedirler (2005).

Amerika'da eğitimsel hesap verebilirliğin oluşturulması için yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunlar, bu tür uygulamaları kendi ülkelerinde uygulamak isteyen devletler tarafından örnek alınacak niteliktedir. Darling-Hammond, eğitimsel başarıyı artırma ve ırksal/etnik nedenlerden dolayı oluşan başarı farkını kapatmayı amaçlayan "No Child Left Behind" Yasası'nda belirtilen karmaşık beklentiler bu amaçların gerçekleşmesini sağlamadığı gibi en çok destek verilmesi amaçlanan öğrencilere zarar verdiğini ileri sürmektedirler. Kapsamı daraltılan bir müfredat programı, yüksek düzeyli testlerle düşük-düzeydeki başarıların ölçülmeye çalışılması ve İngilizceyi yeni öğrenen öğrencilerle özel destek gereksinimi olan öğrencilerin uygun biçimde değerlendirilmemesi ve daha başarılı sonuçlar için düşük-puanlı öğrencilerin okuldan dışlanması gibi olumsuz sonuçları getirmiştir. Ayrıca yasa, kaynakların okullar arasında eşit dağılımını da sağlayamamış ve daha donanımlı öğretmenlerin en çok gereksinim duyulan okullarda istihdam edememiştir (2007).

6.6. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik

Dokuzuncu Kalkınma Planında (DPT, 2009b) önemli bir öge olarak sıklıkla belirtilen hesap verebilirlik kavramı, Türk Kamu Yönetiminde önemli bir anlayış değişikliğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu anlayış değişikliğinin, hizmet verdiği geniş kitleler, içerdiği personel sayısı ve kamuda sahip olduğu en büyük bütçe payı dikkate alınarak Türk Milli Eğitim sistemini etkilemesi de kaçınılmaz bir durumdur.

Hâlihazırdaki duruma bakıldığında, Türkiye’de eğitim sisteminin hesap verebilirlik mekanizmasının çok zayıf olduğu (Erdoğan, 2007) ve hesap verebilirlikle ilgili sorunlarının bulunduğu (Özdemir ve diğerleri, 2009) ilgili kişiler tarafından dile getirilmektedir. Bununla birlikte, Türk Milli Eğitim Sisteminde ABD’de ve Avrupa Birliğine üye bazı devletlerde kavramsallaştırılan bir “eğitimsel hesap verebilirlik” (educational accountability) ifadesinin tam anlamıyla henüz oluşmadığı, bununla birlikte süregelen politik, yönetsel ve yasal bazı düzenlemeler ve uygulamalarla eğitim alanında hesap verebilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Türk Milli Eğitim sisteminde hesap verebilirliğin mevcut durumunun belirlenmesinde ve ilgili sorunların sınıflandırılmasında çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde yer alan kavramsal çerçeveden yararlanılacaktır.

6.6.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Politik Hesap Verebilirlik

Türk Milli Eğitim sisteminde politik hesap verebilirlik yatay boyutuyla TBMM tarafından sağlanmaktadır. Milletvekilleri tarafından TBMM Başkanlığına, Milli Eğitim Bakanının cevaplaması istemiyle verilen sözlü ve yazılı soru önergeleri politik hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yazılı ve sözlü soru önergeleri, eğitim kurumlarına yönetici atanmasıyla ilgili düzenlemelerden, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin durumuna; okul kantinleri ve güvenliğinden derslerdeki müfredat değişikliğine kadar birçok farklı konuyu içerebilmektedir (TBMM, 2010b).

Yazılı ve sözlü soru önergeleriyle, hükümetin eğitim sistemindeki çalışmalarının denetlenmesi ve hesap verilebilir kılınması istenen bir durumdur. Bununla birlikte, eğitimde politik hesap verebilirliğin etkinliğinin artmasında bu önergelerin niteliğinin de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda verilen bazı soru önergelerine bakılacak olursa içeriklerinde yasal mevzuatın bilinmemesinden kaynaklanan bazı yanlışlıklar görülebildiği gibi, oldukça önceden yapılan bir takım uygulamalardan henüz

yeni haberdar olunarak gündeme getirilmesi gibi önerenin niteliğini zedeleyici durumlar da oluşabilmektedir. Örneğin; ilköğretim müfettişlerinin sorunlarıyla ilgili 2010 yılında verilen bir yazılı önergesinde ilköğretim müfettişi olabilmek için beş yıllık öğretmenlik yapmanın yeterli olduğu ifade edilmekte ve ilköğretim müfettişlerinin sicil amirliklerinin neden kaldırıldığı sorulmaktadır. Konuyla ilgili olarak İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları yönetmeliğinin 6-a-1. maddesine bakıldığında, “*Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış*” olma şartının arandığı görülmektedir. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin artık sicil amiri olarak not vermeyecekleri 30.07.2004 tarih ve 25538 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan mevzuat değişikliğiyle belirtilmiştir.

Ayrıca verilen soru önergelerinin bazılarında MEB veya ilgili diğer bakanlıklar tarafından yayımlanması gerekli olan temel istatistikî bilgilerin de sorulduğu görülmektedir. Örneğin 2010 yılında verilen başka bir soru önergesinde ülkemizde kişi başına düşen kütüphane sayısı ve bir ilin öğretmen ihtiyacı, ya da okullaşma oranı gibi bilgilerin istendiği de görülmektedir. Bu ve benzeri soru önergelerinin varlığı politik hesap verebilirliğin daha etkin işleminde daha açık ve saydam bir yönetim anlayışının sergilenmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Ülkedeki tüm vatandaşların bilmesi gereken bilgiler daha açık ve saydam olarak ortaya kondukça milletvekillerinin eğitim sistemiyle ilgili vereceği soru önergelerinin niteliğinin de artacağı söylenebilir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 68. maddesi çerçevesinde TBMM adına kamu idarelerinin birçoğunda uygunluk ve performans denetimi yapmaya yetkili olan Sayıştay da politik hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir kurum olarak değerlendirilmektedir.

Sayıştay her yıl tüm kamu idarelerinde, bir önceki yılın merkezi yönetim bütçesi uygulama sonuçlarını gösteren bir rapor hazırlamaktadır. 2008 yılı uygulama sonuçlarına bakıldığında yılsonu ödeneğine göre giderlerindeki sapma oranı artışında önde gelen idareler arasında MEB’in altıncı sırada olduğu görülmektedir. Başlangıç ödeneği ile yılsonu ödenekleri arasındaki sapma oranının en az olması bütçelerin ne derece sağlıklı hazırlandığının tespitinde birinci gösterge olarak kabul edilmektedir. Raporda MEB’in 2006 yılında % 4,65 olan sapma oranının, 2007’de % 13,39’e ve 2009’da % 19,33’e yükseldiği saptanmıştır. İlgili veriler dikkate alındığında MEB’in bütçesinin yeterince sağlıklı olarak hazırlanmadığı ve kullanılmadığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak, 2008 yılı içinde veya sonrasında milletvekilleri tarafından konuyla ilgili herhangi bir soru önergesinin hazırlanmadığı da görülmektedir.

Bununla birlikte 2003 yılından itibaren 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 68. maddesiyle performans denetiminde yetkili kılınan Sayıştay'ın eğitim sistemiyle ilgili herhangi bir performans denetimini de henüz gerçekleştirmediği görülmektedir (Sayıştay Başkanlığı, 2010). Eğitim sisteminin hizmet verdiği kişi sayısı ve ayrılan bütçe dikkate alındığında bugüne kadar eğitim sistemiyle ilgili herhangi bir performans denetiminin Sayıştay tarafından yapılmaması oldukça düşündürücüdür ve politik hesap verebilirliğin etkinliğini azaltıcı bir durum olarak değerlendirilebilir.

6.6.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Yönetmelik Hesap Verebilirlik

Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi merkeziyetçi ve hiyerarşik bir görünüm içerisindedir. Bir üst konumunda olan bir amire veya birime karşı astın hesap verme yükümlülüğü ve sorumluluğu hiyerarşik ilişkilerin doğası gereği bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Disiplin Amirleri ve Sicil Amirleri Yönetmelikleriyle de bakanlık örgütlenmesi içerisinde yer alan kişilerin üst amirleri belirlenmiş ve hesap verme durumunda olan astların üstü konumundakilere sicil notu verme ve disiplin soruşturması açma hakkı tanınarak hesap verebilirlik mekanizması oluşturulmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan farklı denetim birimleri aracılığıyla da yönetmelik hesap verebilirlik sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu denetim birimleri, bakanlık merkez teşkilatında doğrudan bakana bağlı olan teftiş kurulu başkanlığı, müsteşara bağlı olarak çalışan iç denetim birimi ve il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan eğitim müfettişleri başkanlıklarıdır. Ayrıca 2001 yılından itibaren çoklu veri kaynaklarının değerlendirmelerine dayalı bir performans değerlendirme sürecinin çalışmaları da MEB tarafından halen yürütülmektedir.

6.6.2.1. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun'un 27. maddesine dayalı olarak kurulmuştur. Bakandan alacakları emir veya onay üzerine MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Tüzüğü'nün 5. maddesine göre bakan adına aşağıdaki görevleri yapmaktadırlar:

a) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,

b) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak,

c) Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmelikleri de kurulun işleyişini düzenleyen diğer hukuki metinlerdir.

İlgili tüzüğün 4. maddesinde kurulun ve müfettişlerin görev merkezinin Ankara olduğu; bakanın onayıyla Ankara dışında da çalışma büroları oluşturulabileceği belirtilmektedir. Hâlihazırdaki durumda ise Ankara dışında yalnızca İstanbul ve İzmir’de çalışma merkezleri bulunmaktadır. Tüzüğün 5. maddesinde her ne kadar bakanlık teşkilatına bağlı tüm kuruluşlarda denetim, inceleme ve soruşturma yapılacağı ifade edilse de, bakanlık müfettişleri ağırlıklı olarak bakanlık merkez örgütü, il-ilçe milli eğitim müdürlükleriyle ortaöğretim kurumlarının denetim, inceleme ve soruşturmasını yürütmekte, illerdeki diğer eğitim kuruluşlarını eğitim (ilköğretim) müfettişleri tarafından yürütülmektedir. (Eurycide, 2008-2009).

Yaklaşık 400 bakanlık müfettişi tarafından 2008 yılı içerisinde 8,280 ortaöğretim kurumunun 436’sının (yaklaşık %5), 191,041 öğretmenden ise 4627’sinin (yaklaşık %2) denetlendiği görülmektedir (MEB,2008:132). Bu istatistikler dikkate alındığında tüm okulların denetlenmesi için 20 yılın, tüm öğretmenlerin denetlenmesi içinde yaklaşık 50 yıllık sürenin geçmesinin gerektiği anlaşılmaktadır. Bu süreler içerisinde birçok öğretmenin denetim görmeden emekli olması ve okullarda meydana gelecek istenmeyen olaylardan denetim yoluyla uzun yıllardır haberdar olunmaması; sonrasında haberdar olursa bile işlenen bazı adli ve disiplin suçlarının zaman aşımına uğraması gibi durumların da ortaya çıkması güçlü bir olasılıktır.

Ayrıca MEB merkez örgütlenmesinin uzun bir süredir ve sistematik olarak denetimsiz bırakıldığı da 2009 yılı MEB İç Denetim Faaliyet raporunda müsteşar tarafından ifade edilmektedir. Bakanlık merkezinde yer alan denetimden sorumlu bir tek denetim biriminin, merkez örgütlenmesini uzun bir süredir denetlememesi de oldukça düşündürücüdür.

Yukarıda açıklanan olası durumlar dikkate alındığında bakanlık merkez örgütlenmesinin tamamının, ülkedeki tüm ortaöğretim kurumlarının ve il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin denetiminin yalnızca üç ilde örgütlenen bir denetim yapısıyla ve yaklaşık 400 kişilik bir müfettiş kadrosuyla sürdürülmeye çalışılması yönetsel hesap verebilirliğin gerçekleşmesinin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir.

Ayrıca geleneksel bir denetim organı olan MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının kamuda son yıllarda artan saydamlaşma ve açıklık eğilimleriyle örtüşmeyecek biçimde, yaptığı etkinliklerle ilgili çalışmalarını kamuya açık bir biçimde sunmadığı da bilinmektedir. Hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir görev üstlendiği düşünülen merkezi bir denetim biriminin bu yönüyle, kaynaklarını kullandığı kamuya karşı yeterince saydam, açık ve dolayısıyla hesap verebilir bir görünüm sergilememesi de düşündürücüdür.

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...”; “Kurum ve kuruluşlar, Kanun ve bu Yönetmelik hükümleri çerçevesinde, bilgi edinme hakkının etkin olarak kullanılabilmesi ve bilgi edinme başvurularından kaynaklanan iş yükünün en aza indirilebilmesi amacıyla kurumsal internet sayfalarını bu madde hükümlerine göre yeniden şekillendirir. Bu Yönetmelik kapsamındaki kurum ve kuruluşlar, bu bilgileri tek tek birimler bazında, aynı kurumsal internet sayfası üzerinden; zorunlu hallerde kurumsal internet sayfasından link verilmek suretiyle birime ait internet sayfası üzerinden kamuoyunun bilgisine sunarlar.” ifadelerine yer verilmektedir.

Yukarıda yer alan yönetmelik hükümleri de göz önüne alındığında aslında MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının böyle bir faaliyet raporunu yayımlamaması yalnızca modern bir yönetim anlayışının eksikliğini çağrıştırmamakta aynı zamanda hukuki zorunluluklarla da karşılaşmaktadır.

6.6.2.2. MEB İç Denetim Birim Başkanlığı

Millî Eğitim Bakanlığında İç Denetim Birim Başkanlığı doğrudan müsteşarlık makamına bağlı olarak 2006 yılında kurulmuştur. Kamuda iç denetimle ilgili olarak yayımlanan tüm yasal mevzuatın yanı sıra MEB İç Denetçileri, MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi çerçevesinde görevlerini yerine getirmektedirler.

Aynı merkezi örgütlenme içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı ile Teftiş Kurulu Başkanlığı arasındaki görev ve yetki ayrılığının net bir şekilde belirlenmemiş olması (MEB, 2009:15) dikkate değer bir sorundur. MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesinin 5. maddesine göre; Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı dâhil tüm birimlerinin faaliyet ve işlemleri iç denetim kapsamında olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının da görevinin, “Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve

işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek” olduğu hatırlanacak olursa bakanlık bünyesinde bulunan bu iki farklı denetim biriminin birbirlerine karşı durumlarının ne olduğu konusu halen tam olarak açık değildir.

MEB İç Denetim Birimi, MEB bünyesinde var olan diğer denetim birimlerinde daha önce rastlanılmadık bir biçimde 2008 ve 2009 yıllarında yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak kamuya açık bir biçimde faaliyet raporlarını ve 2010 yılına ait çalışma programlarını yayımlamıştır.

2008 yılı faaliyet raporu incelendiğinde ağırlıklı olarak MEB İç Denetim Biriminin tanıtımına ve amaçlarına ağırlık verildiği, ayrıca 2008 yılı içinde yapılan iç denetim faaliyetlerinin özet sonuçlarına yer verildiği görülmektedir. Buna göre ağırlıklı olarak bakanlık merkez örgütlenmesinde yapılan denetim sonucu belirlenen 461 kontrol faaliyetinin, 276 adedinin etkin bir şekilde işlediği, bununla birlikte 154’ünde tasarım eksikliği, 46’sında işletim eksikliğinin tespit edildiği ifade edilerek görülen aksaklıklarla ilgili detaylı olmasa da genel bir bilgi verilmiştir.

2008 yılı faaliyet raporunda, ayrıca, denetimi gerçekleştiren denetçilerin denetlenenler tarafından profesyonel yeterlilik, işin kapsamı ve denetim çalışmasının performansı başlıkları altında değerlendirilmeleri de sağlanmış ve bu sonuçlara raporda yer verilmiştir. Bu yönüyle raporun Türk Milli Eğitim sisteminde süregelen geleneksel denetim paradigmasından oldukça farklı bir örnek oluşturduğu da söylenebilir.

2009 Yılı İç Denetim Birimi Faaliyet Raporu incelendiğinde ise bir önceki rapora göre daha hacimli bir raporun yazıldığı söylenebilir. Raporda, İnsan Kaynakları Yönetimi Süreci, Genel Ortaöğretim Okulları Yönetimi Süreci, Strateji Geliştirme Süreci, Mevzuat ve Hukuk İşlemleri Süreci Öğretmene Hizmet ve Sosyal İşler Burs ve Yurt İşlemleri Süreci ve Denetim Sonuçlarının Gözlenmesi süreçlerinde yapılan denetim sonuçlarına yer verilmektedir. Raporda bu süreçlerde görülen sorunlara detaylı olarak yer verildiği ve eğitimde yer alan paydaşların da (öğretmenler, yöneticiler, sendikalar vb.) görüşleri alınarak çözüm önerileri getirildiği görülmektedir.

6.6.2.3. Eğitim (İlköğretim) Müfettişleri Başkanlıkları

3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri hakkındaki kanununun 53. maddesinin 3. fıkrasına dayanarak tüm il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan ilköğretim müfettişleri başkanlıklarının adları, 2010 tarih ve 5984 sayılı yasayla eğitim müfettişleri başkanlığına dönüştürülmüştür. Üç yıllık yetiştirme dönemi sonrasında yeterlilik sınavıyla müfettişlik kadrosuna atanan eğitim müfettişlerinin ve yardımcılarının görev, yetki ve

sorumlulukları ile çalışma usulü, nitelikleri, yetişme şekli ve atanmalarına ilişkin esas ve usuller yönetmelikle düzenlenmiştir.

Ülke genelindeki okul, öğrenci ve öğretmen sayıları göz önüne alındığında yaklaşık olarak 3300 Eğitim (İlköğretim) Müfettişinin 37,693 okul öncesi ve ilköğretim okulunun ve 456,271 öğretmenin denetiminden sorumlu olduğu görülmektedir (MEB, 2008, 55). Bu istatistikler göz önüne alındığında müfettiş sayısının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlköğretim ve okul öncesi düzeydeki denetimle ilgili görev ve rol tanımından kaynaklanan sorunlarda bulunmaktadır. İnceleme ve soruşturma yapmakla da görevli olan müfettişlerin aynı görev bölgesinde ve aynı zamanda rehberlik çalışmalarını da yürütmesi roller arasında bir çatışmaya da kaçınılmaz olarak yol açabilmektedir (TED, 2007).

Eğitim (ilköğretim) müfettişlerince yapılan denetimlerin niteliğiyle ilgili de sorunların olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerine göre, eğitim (ilköğretim) müfettişlerin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri genellikle yeterli düzeyde güdülememekte (Ciğer, 2006), müfettişler tarafından gösterilen davranışların çağdaş denetim anlayışına ve konuyla ilgili yasal mevzuata tam olarak uymamakta (Uludüz,1996) ve denetim sistemi sağlıklı olarak işlememektedir (TED, 2007).

Yukarıda açıklanan sorunlar dikkate alındığında illerde örgütlenen eğitim (ilköğretim) müfettişleri başkanlığı tarafından yürütülen denetim çalışmalarının da oldukça etkili ve verimli işlemediği söylenebilir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde yapılan denetimlerle ilgili raporlar hiçbir kısıtlayıcı yasal mevzuat bulunmamasına rağmen kamuoyuna açık hale halen getirilmemektedir. Sonuç olarak hâlihazırdaki durumuyla ve işleyişleriyle eğitim (ilköğretim) müfettişleri başkanlıklarının içinde bulunduğu yapısal sorunlar ve yürüttükleri denetim çalışmalarıyla etkin bir hesap verebilirliğin ve saydamlığın sağlanmasında yeterli düzeyde bir rol oynamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

6.6.2.4. Performansa Değerlendirme Modeli Oluşturma Süreci

2007–2013 dönemini kapsayan 9. kalkınma planında kamuda, *“Personel değerlendirme sistemi gözden geçirilecek, personel performansını objektif ve saydam biçimde ölçmeyi sağlayacak standartlar, görevlerin özellikleri de dikkate alınarak geliştirilecek ve uygulanacaktır (s96).”*; *“Kamu idarelerinde performans kültürünün oluşturulması çerçevesinde ölçme, izleme ve değerlendirme süreçleri geliştirilecektir.*

(s.95) ifadelerine yer verilmektedir. Bu bağlamda doğrudan eğitim kurumlarına da ayrıca yer verilerek, “... eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacak, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacak, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasiteleri artırılacak, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecektir. (s. 87), ifadeleri de planda yer almaktadır.

Kamuda performans ölçümüne dayalı bir değerlendirme sistemi 9. Kalkınma Planı öncesinde hazırlanan 2001–2005 dönemini kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planıyla başlamaktadır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, kamuda “etkinliği ölçen temel araçlardan birisi olarak performans denetimine geçileceği”, (s.28) ve “kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun dolayısıyla da performansın artırılması... çalışanların performansını etkin bir şekilde ölçen bir sisteme kavuşturulması... temel ilkelerden olacaktır” (s.191) ifadelerine yer verilmektedir. Ayrıca performansın artırımına yönelik yeni düzenlemelerle hesap verebilirlik ve saydamlık arasında da bir ilişki kurularak, “ Kamu yönetiminde performansın artırılması, yetki, işbölümü ve sorumlulukların açık bir şekilde tanımlanması, yetki devri ve esneklikle birlikte hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi...” biçiminde kararlara da yer verilmektedir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında belirtilen bu hususlar MEB 2001–2005 Çalışma Programı’nın da içeriğini etkileyerek, *Teftişte Performans Değerlendirme Modelinin Geliştirilmesi ve Pilot Uygulamaların Gerçekleştirilmesi* adlı uygulamanın programda yer almasına neden olmuştur. Bu kapsamda başlatılan çalışmalar sonucunda İl Millî Eğitim Denetim Ve Performans Değerlendirme Esasları, Ortaöğretimde Denetim Ve Performans Değerlendirme Esasları, İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları adlı çalışmalar pilot olarak başlatılmış ve devam etmektedir.

Bu konuda hazırlanan ilgili çalışmalara bakıldığında (EARGED, 2006), yönetici ve öğretmenlerin performanslarının çoklu veri kaynaklarının (müfettiş, müdür, diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler) farklı ağırlıklardaki değerlendirmelerine bakılarak yapılmak istendiği görülmektedir.

Böyle bir değerlendirme sisteminin uygulanabilirliği ve yararı tartışma konusudur. Başar’ın da belirttiği gibi öncelikle değerlendiricilerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları konularda soru sorulması isabetli bir davranış olmayacaktır. Örneğin “Kılık - kıyafet yönetmeliğine uygun giyinme” sorusunun ilgili yönetmeliği bilmeyen veliye ve öğrenciye sorulması yanlış değerlendirmelerin yapılmasına yol açabilir. Ayrıca, “Sabırlı ve hoşgörülü olma” gibi genel bir ifadeyi içeren bir ölçüte yetersiz

denildiğinde, bunun neden yetersiz olduğu da örneklendirilerek açıklanmalıdır (Başar, 2003). Ayrıca ülke genelinde binlerce okulda yüz binlerce personel için doldurulacak kâğıt formların maliyeti ve bunların değerlendirilmesi için harcanılacak zamanda dikkate alınması gereken başka bir durumdur.

Eleştiri kültürünün henüz tam anlamıyla olgunlaşmadığı bir kurumda ve çevresinde çoklu değerlendirme yapmanın, değerlendirilen kişiyi olası yıpratıcı etkileri de gözden kaçırılmamalıdır. Ayrıca çalışan hakkında yapılan değerlendirmelerin sonucunda kişinin ödüllendirilmesi, cezalandırılması gibi yönetsel eylemlerin uygulanması halinde kişisel motivasyonun bozularak örgüt ikliminin bu durumdan olumsuz etkilenmesi durumu da ortaya çıkabilir. Öğretmenler de çoklu veri kaynaklarına bağlı değerlendirmenin amaçlarının bakanlıkça tam olarak belirlenmemesinden kaygı duyabilmektedirler (Akşit, 2006).

Çoklu değerlendirmenin olumsuz sonuçlarının yanı sıra, demokratik bir örgüt olması istenen okullara yapacağı katkıların olabileceği de unutulmamalıdır. Yapılan bir araştırma okul müdürlerinin performansının, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre değerlendiriciler tarafından anlamlı farklılıklar oluşturacak düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir (Bülbül, 2006). Elde edilen bu ve benzeri sonuçlara bakılarak okul içindeki bazı grup ve kişilerin tabi tutulabileceği ayrımcılıklar ve memnuniyetsizlikler tespit edilebilir.

Bu bağlamda yalnızca yılın birkaç günü okul denetimini gerçekleştiren müfettişlerin değerlendirmelerine dayalı bir denetim ve değerlendirme sisteminin de tek başına yeterli olmayacağı açıktır. Kamuya eğitim hizmeti veren kurumların bu hizmetten doğrudan ve dolaylı olarak yararlanan kişilerin görüşlerine ve değerlendirmelerine de açık olması gerekmektedir. Bu konuda görüş bildiren bazı eğitim sendikalarının da paralel bir görüşte olduğu görülmektedir (EARGED, 2006). Performans değerlendirmenin amacı belirlenirken, öğretmenler tarafından kendilerinin mesleki gelişiminin sağlanmasının öncelikli olması beklenmektedir (Balkar & Şahin, 2010).

Okulları ve eğitim kurumlarının daha hesap verebilir hale gelmesinde bir araç olarak görülen performans değerlendirmesinin, okullarda uygulanmasına başlamadan önce eğitim üst düzey yöneticileri ve denetçilerinin kendileri hakkında çoklu veri kaynaklarına dayalı bir performans değerlendirmesini başlatmalarının okul yöneticisi ve öğretmenlerine örneklik olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Performans ölçümüyle bakanlık merkez örgütlenmesinin hesap verebilir hale getirilmesi diğer

eğitim kurumlarının da hesap verebilir hale gelmesinde oldukça önemli bir rol oynayabilir. Bu konuda Őimdiye kadar yalnızca MEB İ Denetim Birim Başkanlığının böyle bir uygulamayı ilk kez baŐlatarak öncülük ettiği ve bunu kamuya açık olarak yayımladığı, bununla birlikte henüz merkez örgütlenmesindeki diğer yönetim ve denetim birimlerinin böyle bir uygulama içinde yer almadıkları bilinmektedir.

6.6.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Yargısal Hesap Verebilirlik

Özellikle son yıllarda Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer alan bazı uygulamalar nedeniyle yargısal hesap verebilirliğin etkisinin arttırdığı gözlemlenmektedir. Çoğu zaman medya organlarında da yer alan bu uygulamalar; atama, terfi, görev yeri değişikliği gibi yürütmenin durdurulması veya iptali gibi idari mahkemelerin görev alanına giren konular olduğu gibi, öğrenciye dayak atılması veya idari mahkemelerin kararının uygulanmaması sonucu açılan tazminat davaları veya ceza davalarına bakan adli mahkemelerin görev alanına giren konular da olmaktadır.

MEB aleyhine; 2005 yılında toplam 3.730, 2006 yılında 5.548, 2007 yılında 3.639 ve 2008 yılında 4.870 dava açılmıştır. İdari davaların büyük çoğunluluğu; atama, atamanın iptali, terfi - intibak, personelin yer deđiŐirtmesi, harcırak, ders ücreti, yan ödeme ek gösterge, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler, görevden çekilmiş sayılma ve görevden uzaklaŐtırma gibi hususlardan oluşmaktadır. Bakanlık verilerine göre (25 Mart 2009 tarihi itibarıyla) atama – yer deđiŐirme işlemlerine yönelik 2006 – 2008 yıllarında toplam 4.256 dava açılmıştır. Bu davaların 2.646 adedi karara bağlanmıştır. Karara bağlanan bu kararların 1.733 tanesi “RED” 913 tanesi ise “İPTAL” şeklinde sonuçlanmıştır (MEB, 2009: 38).

İdare aleyhine açılan davaların son yıllarda artış göstermesinde eğitim sendikalarının rolü azımsanmamalıdır. 2001 tarih ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununun 19. Maddesiyle sendikalara, “*üyelerin idare ile ilgili doğacak ihtilaflarında, ortak hak ve menfaatlerinin izlenmesinde veya hukuki yardım gerekliliğinin ortaya çıkması durumunda üyelerini veya mirasçılarını, her düzeyde ve derecedeki yönetim ve yargı organları önünde temsil etmek veya ettirmek, dava açmak ve bu nedenle açılan davalarda taraf olmak*” yetkisi yasal olarak verilmiştir.

Eğitim sendikalarının internet siteleri incelendiğinde bir kısmının üyelerine yönelik birçok uygulamayı idare aleyhine dava konusu yaptıkları ve yürütmenin durdurulması veya bazı yönetmelik hükümlerinin bazı maddelerinin iptali gibi sonuçlar aldıkları görülmektedir. Yargı kararları internet sitelerine konularak kamuya açık hale

getirilmekte ve benzeri uygulamalarla karşılaşan kişilere yol gösterilmesi sağlanmaktadır. Demokratik rejimin doğal bir sonucu olan sendikal örgütlenmelerin eğitim sisteminde yargısal hesap verebilirliğin etkisini arttırmada bu yönüyle önemli bir rol oynadıkları düşünülmektedir.

Yargı kararlarına ve hukuka saygılı bir yönetim anlayışının, verilen yargı kararları sonrasında yasal sürelerle dikkat ederek gerekli düzenlemeleri yapması beklenmektedir. Bununla birlikte MEB'nın işleyişinde bazı aksaklıkların bulunduğu bilinmektedir. Konuyla ilgili olarak 2009 yılı MEB İç Denetim Birimi Faaliyet Raporunda bir bölüm hazırlanmış; yargı kararları ve hukuk içtihatlarının derlenerek bir bilgi bankası oluşturulması gerektiği vurgulanmış ve bu yolla sürekli kaybedilen dava konularıyla ilgili olarak gerekli önlemlerin alınması ve bakanlığın zaman, para ve itibar kaybının önlenmeye çalışılmasının gerektiği belirtilmiştir. (2010b:37)

Ayrıca yargının, Cumhuriyet tarihinde bir ilk olma niteliği taşıyan eğitim sistemiyle ilgili bir kararı da oldukça önemli görülmektedir. Bir öğrenci velisinin bireysel başvurusu üzerine başlayan dava süreci sonunda Danıştay 8. Dairesi, 2009 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulunun, ilköğretim Türkçe dersi programının değiştirilmesine ilişkin 115 sayılı kararının 1, 2, 4 ve 5. sınıflara yönelik kısmı ile ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programının değiştirilmesine ilişkin 116 sayılı kararını iptal etmiştir. Daha önceleri bir ders kitabının belirli bölümleriyle ilgili iptal kararları çıkmış olsa da ilk kez yargı tarafından program iptaliyle karşılaşmaktadır (Balmuk, 2009).

Yargının daha önceleri yukarıda değinilen “atama”, “görev yeri değişikliği” gibi konuların yanında ilk kez program iptaliyle ilgili bir karar alması yargısal hesap verebilirliğin Türk Milli Eğitim sisteminde etkinliğinin arttığını göstermesinin yanı sıra; bu sürecin bir öğrenci velisinin bireysel başvurusuyla başlamış olması da vatandaşların eğitim sisteminde alınan kararlara karşı müdahil olma isteğindeki artışın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

6.6.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Profesyonel Hesap Verebilirlik

Türk Milli Eğitim Sisteminde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim hizmetleriyle ilgili olarak profesyonel hesap verebilirliğinin eğitim denetçileri tarafından yürütülen denetim çalışmaları aracılığıyla ağırlıklı olarak yerine getirildiği söylenebilir. “Türk Milli Eğitim Sisteminde Yönetimsel Hesap Verebilirlik” bölümünde de belirtildiği gibi eğitim denetim alt sisteminin bazı yapısal ve işlevsel sorunları

bulunmakta ve bu sorunlar yalnızca yönetsel hesap verebilirliğin sağlanmasında değil, aynı zamanda profesyonel hesap verebilirliğin de etkin olarak gerçekleşmesinde engel oluşturabilmektedirler.

Öncelikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını denetleyen müfettişlerin sayıca azlıkları ve iş yoğunlukları profesyonel hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir engel olarak durmaktadır. Özellikle ilköğretim müfettişleri arasında ağırlıklı olarak sınıf öğretmenliği branşından gelen müfettişlerin bulunup diğer branşlardan yeterince denetçi olmadığından (TED, 2007) farklı branş müfettişleri tarafından denetlenen öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarının sağlıklı bir biçimde değerlendirilmedikleri de düşünülebilir.

Bunun yanı sıra 2003 yılından itibaren sistematik ve kademeli bir biçimde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yeni öğretim programlarının uygulanmasına başlanmış; bununla birlikte öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirildiği denetim formları herhangi bir değişikliğe uğramamıştır. Bu durum öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve uygulamalarını devam ettirmeleri sonucunu doğurmasına yol açabilir ve sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını olanaksız bir duruma getirebilir.

MEB öğretmen yeterliliklerinin, çağın gerektirdiği yeni niteliklerin göz önüne alınarak tekrar belirlenmesine yönelik bir proje yürütmektedir. Bu proje kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında hazırlanan çalışmayla, “...öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak..., öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak...” gibi profesyonel hesap verebilirliği çağrıştıran konuların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. (MEB, 2010a).

2004 yılından itibaren devam eden çalışma halen tamamlanamamış ve konuyla ilgili gerekli mevzuat değişiklikleri de henüz yapılmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir biçimde hazırlanmaya ve uygulanmaya çalışılan yeni öğretim programını uygulayacak öğretmenlerin halen eski değerlendirme ölçütleriyle değerlendirilmeleri, yeni programın eski yöntem ve tekniklerle uygulanması ve programın amacından sapmasına sonucunu yol açması olası bir durumdur.

Son yıllarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel hesap verebilirliğinin sağlanmasında özellikle ilköğretim okullarının ikinci kademesinde yılsonunda yapılan Seviye Belirleme Sınavlarının sonuçlarının da kullanılması

düşünülmektedir. Bakanlık tarafından 2008/77 sayılı genelgeyle e-okul sistemini kullanarak yüzlük puan üzerinden Yıl Sonu Başarı (YBP) puanıyla SBS puanları arasında 30 (sonraki yıllar için 20) puan farkı oluşan öğrencilerin tespit edilmesi ve YBP puanını haksız biçimde düşüren veya yükselten öğretmenlerin tespit edilmesi istenmektedir. Bu uygulamayı yapan yöneticiler ve öğretmenlerin uyarılmaları; devam etmeleri halinde ise gerekli işlemlerin başlatılması istenmektedir. Bu uygulamayla ilgili olarak yapılan iş ve işlemlerle ilgili bakanlık tarafından kamuoyuna duyurulmuş herhangi bir sonuç yoktur.

İlgili genelgedeki ifadelere dikkat edildiğinde YBP ve SBS puanları arasında belirtilen puan farklarının çıkmasını yalnızca öğretmenlerin haksızlık ettiği gibi bir sonuçla birleştirmek düşündürücü bir nedensellik ilişkisi olarak görünmektedir. Öncelikle alternatif ölçme değerlendirme (proje, performans görevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi) yöntemlerinin uygulanması istenen bir öğretim programında YBP'yi yalnızca çoktan seçmeli bir sınav olan SBS ile karşılaştırmanın ve aradaki puan farkının 30 veya 20 olmasının sorunlu bir durum olacağını gösteren bilimsel bir temelden ilgili genelgede söz edilmemektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve okulların dışında gelişen farklı nedenlerden dolayı ülkenin genelinde homojen bir nitelikli eğitim uygulanmamaktadır. Bunun sonucu olarak farklı okullarda farklı düzeyde bulunan öğrencilere uygulanan öğretim içeriklerinin ve bu durumsallığa uygun olarak belirlenen YBP'nin ülke genelinde uygulanan yalnızca bir tek sınavla ölçülerek karşılaştırılması oldukça sakıncalı sonuçlara yol açabilir.

Bu durumda SBS sonuçlarına göre düşük puan alan bölgelerdeki öğrencilerin YBP'lerinin de belli bir düzeyi geçmemesi gerektiği veya YBP'si düşük öğrencilerin SBS'ye girmelerinin istenmemeleri gibi olası sonuçlar beklenebilir. Ayrıca bir başka sakıncalı sonuçta öğretmenlerin, okul yönetimlerinin ve il milli eğitim müdürlüklerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında SBS gibi çoktan seçmeli sınavlara benzer sınavlara okulda ağırlık vermelerine neden olabilir. Bakanlığın, valilikleri bu konuda uyararak amacıyla 2008/75 numaralı bir genelgeyi yayımlaması da bu durumu destekler niteliktedir.

Ayrıca birçok değişkeni dikkate almayarak öğrenci başarısının yalnızca öğretmen performansı ile ilişkilendirmesi de çabuk verilmemesi gereken bir karardır. Mezun öğrenci sayısı, sınıf geçme başarı oranı ve ÖYS başarı oranının çıktı değişkeni olarak kabul edildiği bir araştırmada, toplam öğrenci sayısı, toplam öğretmen sayısı,

şube sayısı ve derslik sayısı olarak belirlenen girdi değişkenlerinden çıktılarının artışı üzerinde en önemli belirleyici olanının şube sayısı olduğu saptanmıştır (Bayar, 2007). Şube sayısını arttırabilmek içinde okulun sahip olduğu olanakların etkili olduğu göz önüne alınırsa başarıyı veya başarısızlığı tamamen öğretmenle ilişkilendirmek çok da isabetli olmayabilir.

Frymier (1998), hesap verebilirliğin sağlanması bağlamında öğrencilerin başarısızlığından öğretmenlerin sorumlu tutulmalarının öğretimde etkililiği azaltacağını ve başarının düşmesine neden olacağını öngörerek yasal ve psikolojik açılardan bunun uygun bir politika olmayacağını belirtir. Yasal olarak her bireyin kendisinden sorumlu olacağını; psikolojik olarak ise bu durumun öğrenciyi başka birine bağımlı hale getireceğini ileri sürer.

Bununla birlikte Mendro, bu görüşlerin doğru olmadığını ileri sürerek başarıyı etkileyen diğer bazı değişkenler kontrol altında tutulduğunda öğrenci başarısızlığında etkisiz öğretmenlerin önemli derecede rol oynadığını belirten bazı araştırma sonuçlarını kanıt olarak gösterir. Ayrıca Mendro, öğrenci başarısına bağlı olarak öğretmen performansının belirlenmesinde ilgili verilerin yanlış yorumlanabileceği riskinin de var olduğunu da vurgular. Bu riskin yanı sıra öğretmenlerin başarılı görünmek için müfredatta yalnızca ölçmenin yapıldığı kısımlara ve belirli bir öğrenci grubuna ağırlık verilmesi olasılıkların da bahseder (1998).

Quinn ve Ethridge (2006), merkezi olarak uygulanan standartlaştırılmış testlere vurgu yapılmadan da, okuldaki tüm paydaşların okulu sahiplenmesi, öğretmenlerin profesyonelliği ve özerkliği ve öğrenci-merkezli bir pedagojik anlayışa duyulan sıkı bağlılıkla bazı okulların merkezi sınavlarda da oldukça başarılı sonuçlar alabildiğini saptamışlardır. Bu okulların başarı hikâyelerinin yaygınlaştırılması öğrenci merkezli öğretim amacından ayrılmadan da merkezi sınavlar yoluyla sağlanmaya çalışılan hesap verebilirlik sistemlerinde okulların yer alabilmesine yardımcı olabilir.

Okulların ve öğretmenlerin merkezi test sınavları yoluyla daha çok hesap verebilir hale getirilmeleri düşünülürken sorunun aceleci bir yaklaşımla ele alınmaması, kapsamlı bir bakış açısıyla birçok değişkeni göz önüne alarak alternatif hesap verebilirlik modellerinin oluşturulmasıyla profesyonel hesap verebilirliğin sağlanması daha doğru bir yaklaşım olabilir.

6.6.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Demokratik (Halka Karşı Doğrudan) Hesap Verebilirlik

Türk Milli Eğitim sistemini düzenleyen yasal metinlere bakıldığında halka karşı doğrudan hesap verebilir olunmasıyla ilgili bir ifadeye rastlanılmamaktadır. Merkezi ve hiyerarşik örgütlenmenin gereği olarak görev ve sorumluluklardan bahsedilirken sürekli olarak üste karşı sorumluluğa vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarıyla ilgili çıkarılan son yönetmeliklerde hesap verebilirlikle ilişkili bazı kavramlara vurgu yapıldığı da görülmektedir. Örneğin, 2009 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Kurumlar yönetmeliğinin 75. maddesinde, *“Yönetim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okul veya kurumu sürekli yeniler ve geliştirir...”* ibaresine yer verilmektedir. Ayrıca 2003 tarihli İlköğretim Kurumlar yönetmeliğinin 5. maddesinde ise, *“1) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenirlilik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.”* ifadesi yer almaktadır.

Bununla birlikte ilgili yönetmeliklerde ilke bazında yer alan saydamlık, açıklık ve veli denetimine açık olma gibi kavramların uygulamasının nasıl olacağı konusu çok açık değildir. Örneğin bugüne kadar hiçbir okulun denetim gördükten sonra kendisine ulaşan denetim raporunu kamuoyuna hesap verme sorumluluğu taşıyan bir yönetim anlayışıyla ve açık ve saydamlık ilkelerine paralel olarak özet şeklinde bile olsa duyurmadığı bilinmektedir. Bununla birlikte denetim raporlarının kurumun internet sitelerini kullanmak yoluyla kamuoyuna açıklamaları Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmeliğinin 6. maddesine göre yasal bir zorunluluktur.

Eğitim sisteminde yönetici düzeyinde halka karşı doğrudan hesap verebilir olunmasında görülen eksikliklerin öğretmenlerde de görüldüğü söylenebilir. Karakaya (2004) tarafından yürütülen bir karşılaştırmalı bir araştırmada, Türk öğretmenlerin kendilerini ağırlıklı olarak üstlerine karşı sorumlu ve hesap verebilir hissettiği sonucuna ulaşırlarken, İngiliz öğretmenlerin ise kendilerini daha çok öğrencilerine, velilere ve diğer meslektaşlarına karşı sorumlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Milli Eğitim sisteminde halka karşı doğrudan hesap verebilirliği arttırmada etkili olabileceği düşünülen ve çalışmanın ilgili bölümlerinde ele alınan eğitimde “performansın raporlanması yoluyla hesap verebilirlik”, standartlara ve kurallara uyum

ve izleme yoluyla hesap verebilirlik”, ““özendirici sistemler yoluyla hesap verebilirlik”, “kontrol odağının değiştirilmesi yoluyla hesap verebilirlik” ve “piyasa hesap verebilirliği” gibi özellikle ABD’de ve bazı AB’ye üye ülkelerde görülen uygulamaların Türk Milli Eğitim sistemine uygulanabilirliği de tartışılmalıdır.

Performansın raporlanması yoluyla hesap verebilirlik uygulamalarında okul performansı göz önüne alınırken kesinlikle okulun içinde bulunduğu koşulların, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel olarak hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Aynı şartlara sahip okulların birbirleriyle karşılaştırılarak performanslarına karar verilmesi daha adaletli bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu tür etkenler dikkate alınarak okula yönelik bir takım özendiricilerin verilmesinde bir sakınca olmasa da performansı bu tür özendiricileri (ödülleri) hak eden ve etmeyen kişilerin ayırt edilmesinin gerekli olacağı düşünülmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde ise hâlihazırda ödüllendirmeler, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Aylıkla Ödüllendirilmesi Hakkında Yönerge ve Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Takdir Ve Teşekkür Belgesi Verilmesine İlişkin Yönerge hükümleri doğrultusunda yapılmaktadır. İlgili mevzuatlara bakıldığında personelin değerlendirilmesinin sicil amirlerinin teklifine ve onayına bağlı olarak yapıldığı görülmektedir.

Ödüllendirilecek eğitim kurumlarının ve personelinin belirlenmesinde bu kurum ve kişilerden doğrudan eğitim hizmeti alan kişilerin görüşlerine ve sosyo-ekonomik bağlamın dikkate alınarak öğrenci performansındaki iyileşmeye başvurulması halka karşı doğrudan sorumluluğun ve hesap verebilirliğin arttırılmasında rol oynayabilir. Bu durumun öğrenci ve veli memnuniyetini sağlamaya çalışırken bazı eğitimsel ilkelerden taviz verilmesi sonucunu doğurması olasıdır. Bu nedenle bu kişilerin görüşleri değerlendirmenin yalnızca belirli bir kısmını oluşturabilir. Eğer veli ve öğrenci değerlendirmesinde belirli bir düzeye ulaşamıyorsa bu kurum ve kişiler ödüllendirilmeyebilir.

Kontrol odağının değiştirilmesi yoluyla hesap verebilirliğin sağlanması yani okul yönetiminde yerel yönetimlerin ve velilerin rolünün arttırılmasıyla halka karşı doğrudan hesap verebilirliğin arttırılması Türk Kamu yönetiminin ağırlıklı olarak merkeziyetçi olarak örgütlenmesi gerçeğiyle hâlihazırda örtüşmemektedir. Ayrıca okul yönetimlerinin yerel yönetimlere devredilmesinin olumsuz birçok sonucu olabilir. Dikkat çekici bir örnek olarak New York okul sisteminin yerel yönetimlere bırakılarak merkezi denetimden uzaklaşması sonucu birçok yolsuzluk ve kayırmacılık görülmüş ve

performans düşmüştür (Behn, 2000:205–206). Bununla birlikte eğitim ve okul yönetimlerine olumsuz sonuçlarıyla ilgili gerekli önlemler alındığı takdirde vatandaş katılımının artırılmasının eğitim sisteminin demokratik hesap verebilirliğini arttırmada önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci velilerine okullarını seçme hakkının verilmesi ve okul bütçesinin artan öğrenci sayısı ile orantılı olarak arttırıldığı piyasa hesap verebilirliğinin gelişmekte olan ülkeler için olumsuz sonuçları göz ardı edilmemelidir (Swift, 2008:4; Yonah, 2000:462). Türkiye gibi eğitime ayrılan kaynakların yeterli düzeyde olmadığı ülkelerde velilere böyle bir hakkın verilmesi fırsat eşitliğinin zedelenmesi ve bazı okullarda yığılmalara yol açması gibi sonuçlar doğurabilir.

Demokratik hesap verebilirliğin ve saydamlığın artışıyla birlikte eğitim sisteminin veya okulların başarısının arttığı yönünde Türkiye’de henüz bir çalışma yapılmış olmasa da, konuyla ilgili yapılan az sayıdaki çalışmalardan olan Kalkan ve Alparslan’ın saydamlık ve hesap verebilirliğin yerel yönetimlerdeki başarıyla ilişkisini inceledikleri bir araştırmalarında hesap verebilirlik ve saydamlıkla başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (2009:13).

Sonuç olarak, Türk Eğitim Sisteminde de saydamlık ve demokratik hesap verebilirlik anlayış ve uygulamalarının gelişmesinin eğitim sisteminin başarısına olumlu katkılar yapacağı beklenmektedir. Eğitim sisteminde demokratik (halka karşı doğrudan) hesap verebilirlik anlayışının farklı yöntemler kullanılarak arttırılmasının eğitim sistemine en az politik, yönetsel, profesyonel ve yargısal hesap verebilirliğin artışı kadar katkı sağlayacağı ve bu hesap verebilirlik türlerinin de etkinliğini daha da arttıracığı düşünülmektedir.

7. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli

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 ögeyi içeren bir modeldir. Bu ögeler (Acar, 2002: 221):

1. Sorumluluklar,
2. Standartlar,
3. Saydamlık,
4. Sağlama,
5. Sorgulayıcılık olarak sıralanmaktadır.

Modelin içerdığı temel öğelerin her birinin üzerinde odaklandığı konuların neler olduğu Tablo 2. de gösterilmiştir.

Tablo 2. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli

Temel Öğeler	Üzerine Odaklanılan Konular
Sorumluluklar	Bölümleme-Belirleme-Benimseme
Standartlar	Bütünleşiklik-Bağdaşlılık-Bağlayıcılık
Saydamlık	Bilgiler-Belgeler-Bulgular
Sağlama	Başvurular-Biçimler-Biçemler
Sorgulayıcılık	Birikim-Bilinç-Basınç

7.1. Sorumluluklar

Sorumluluk ve hesap verebilirlik kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılan, bununla birlikte farklı ama yakından ilişkili kavramlardır (Dubnick, 1998:69; Uhr, 1992:4). Birçok aktörün bir arada yer aldığı kamu hizmetlerinde oluşacak aksaklıkların ve eksikliklerin tam olarak nereden kaynaklandığının anlaşılabilmesi için bu sorumlulukların bölümlenmesi ve hesap verme / sorma süreçleri etkili olarak işletilmesi gerekmektedir. Ayrıca sorumluluk verilen bir birim aynı paralelde yetkilendirilmeli ve kaynak sahibi olabilmelidir. Sorumlulukların bölünmesinden sonra vatandaşların veya onlar adına seçilmiş kimselerin, kimlerden hesap soracağıının belirlenmesi gerekmektedir. Sorumlulukların benimsenmesi ise, dışsal hesap verebilirlik ve denetim mekanizmaların etkili olarak işlemesine katkı sağlayacak etik ilke ve değerlerin kamu görevlilerince içselleştirilmesi anlamına gelmektedir (Acar, 2002:222–226).

Türk Kamu Yönetiminde yetki ve sorumluluk dengesiyle ilgi birtakım sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Bu sorunların yaşanmasına neden olan etkenlerden bazıları; yeni kurulan kurumların görev alanlarının tam olarak belirlenmemesi; birden fazla kamu kuruluşunun etkinlik gösterdiği sektörlerde, koordinasyon ve işbirliği sorununun bulunması olarak özetlenebilir (DPT, 2009b). Bu duruma çarpıcı bir örnek olarak, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunuyla MEB bünyesinde kurulan İç Denetim Birim Başkanlığıyla, halen MEB bünyesinde görev yapan Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı arasında yaşanan yetki ve görev alanı karmaşası gösterilebilir (Gönülaçar, 2008).

Eğitim sisteminde yetki ve sorumlulukların ağırlıklı olarak bakanlık merkez örgütlenmesinde bulunması, yerele yetki devri yapılırken, yerel birimlerin yönetim kapasitesini güçlendirici girişimlerde bulunulmaması, eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin yetkileri ile orantısız sorumluluklar yüklenmeleri Türk Eğitim Sisteminde sorumluluk boyutunda görülen problemleri durumlar örnek olarak verilebilir (MEB, 2010b:20–22).

7.2. Standartlar

Kamu yönetiminde hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilip, etkin hale getirilmesinin en önemli koşullarından biri de, çeşitli alanlarda ve içerikte oluşturulan standartların varlığı ve etkin bir biçimde işleyişleridir. Bu standartlar, ulaşılmak istenen hedeflerin alt ve üst sınırlarının belirlenmesi sağlayacak referans noktaları ve ölçütler olarak işlev görebileceklerdir. Standartların açık ve anlaşılır olmaları, toplumsal katılım sağlanarak anlaşma temelinde geliştirilmeleri ve aşamalı bir biçimde yürürlüğe konmaları da gerekmektedir. Standartların belirlenmesinde aşağıda belirtilenler de dikkate alınmalıdır (Acar, 2002:226–228) :

- Kamu yönetim sisteminde yer alan kurumların, en azından benzer işlevler ve görevleri yerine getirenlerin, benzer konularda koydukları kurallar ve ölçütler birbirleriyle uyumlu ve birbirlerini bütünleyici olmalıdır (*bütünleşiklik*).
- Standartlar kurumun temel işlevleri ve amaçlarıyla uyumlu olmalı; ayrıca standartların uygulanması ve denetlenmesi amacıyla geliştirilen ölçme araçları yeterli olmalıdır (*bağdaşıklık*).
- Standartların bağlayıcılıkları bazen politik veya pratik gerekçelerle bu mümkün olmayabilir. Standartların bağlayıcı olup olmadığı ilgili aktörlerin katılımıyla gönüllülüğe dayalı pilot uygulamalarla test edilmelidir. Test edildikten sonra ise kesin kurallara bağlanıp titizlikle izlenip denetlenmelidirler (*bağlayıcılık*).

Türk Kamu yönetiminin de genel bir problemi olarak düşünülebilecek olan standartların oluşturulmasıyla ilgili son yıllarda bazı çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalardan en önemlilerinden birisi, etkin, verimli, hesap verebilir, vatandaş beyanına güvenen ve şeffaf bir kamu yönetimi oluşturmak; kamu hizmetlerinin hızlı, kaliteli, basitleştirilmiş ve düşük maliyetli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak üzere, idarelerin uyması gereken usul ve esasları düzenlemek amacıyla taşıyan Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul Ve Esaslara İlişkin Yönetmeliğinin yürürlüğe konmasıdır.

Yönetmeliğin 6. maddesi, kamu hizmet standartlarıyla ilgilidir. Bu maddede, *“İdareler, ek-2’de yer alan örneğe göre hizmet standartlarını oluşturur. Ek-3’te belirtilen açıklamalara göre oluşturulan hizmet standartları tablosunda; hizmetin adı, başvuruda istenen belgeler, hizmetin ne kadar sürede tamamlanacağı ve şikâyet mercilerine ilişkin bilgiler yer alır. Bu tablo, hizmeti doğrudan sunan birimlerce vatandaşların kolayca görebileceği panolarda, kurumsal internet sayfalarında ve e-Devlet Kapısında duyurulur. Ayrıca, idarenin danışma masalarında da istenilen belgeleri gösteren dokümanlar bulundurulabilir ve talep edenlere ücretsiz olarak verilir.”* ifadesine yer verilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde kamu hizmetlerinin sunumunda, yönetsel birimlerin yürüttükleri hizmetlerin standartlarının henüz oluşturulamamış olması önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir (MEB, 2010b:54). Dokuzuncu Kalkınma Planında Eğitim sisteminin geliştirilmesi başlığı altında *“eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacağı, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacağı”* ifade edilmektedir. Bu bağlamda ve kamu yönetiminde başlayan değişimler kapsamında eğitim sisteminde de bir takım çalışmalara başlanmıştır.

MEB, diğer devlet kurumları gibi Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul Ve Esaslara İlişkin Yönetmelik çerçevesinde 2010/07 sayılı genelge yayımlayarak konuyla ilgili tüm merkez, taşra ve yurtdışı örgütlerinden bu çalışmalarını yerine getirmesini istemiştir.

MEB bünyesinde standart oluşturmayla ilgili önemli bir diğer çalışma da, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları ile ilçe, il ve merkezi düzeyde, okulda çocuğa yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin toplanmasına ve gerekli planlamaların yapılmasına kaynak oluşturacak bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemi olan İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) çalışmasıdır. Eğitim Yönetimi, Öğrenme-Öğretim Süreçleri ve Destek hizmetleri standart alanları üzerinde yürütülen çalışmanın pilot uygulamaları 2009–2010 eğitim öğretim yılında başlatılmış olup daha sonra yurt geneline yaygınlaştırılması düşünülmektedir (MEB, 2010c).

Kamusal hizmetlerin sunumuyla ilgili eğitim sisteminde yapılacak düzenlemelerin dinamik ve katılımcı bir anlayışla yaygınlaştırılması oranında eğitim sisteminin daha hesap verebilir bir yapıya kavuşacağı söylenebilir. Ayrıca unutulmaması gereken bir diğer konu ise, eğitim sistemindeki bu ve benzeri değişikliklerin başarılı olabilmesi için nitelikli yöneticilerin yetiştirilip görevlendirilmesi gerekliliğidir.

7.3. Saydamlık

Hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinde önemli bir öge olarak görülen saydamlığın sağlanmasında öncelikle kamu yönetim sisteminin vatandaşları kendiliğinden bilgilendirmesi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda kamu görevlilerinin dışarıya ve basına bilgi ve demeç vermesini önleyen yasakların kapsamının daraltılması gerekmektedir. Ayrıca vatandaşların yaptığı başvurulardan sonra yapılan incelemelerle ilgili olarak elde edilen bulgularında tatminkâr bir düzeyde vatandaşlara sunulması gerekmektedir. Bu tür yollarla gerçekleştirilecek saydamlık yalnızca ödüllendirme ve cezalandırma işlevi görmeyecek aynı zamanda bireysel, kurumsal ve toplumsal öğrenme süreçlerinin de kurulup derinleşmesine de katkı sağlayacaktır (Acar, 2002:231–234). Çalışmanın ilgili bölümünde de ele alınan 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun kamu yönetiminde saydamlığın sağlanmasında önemli katkılar getirdiği söylenebilir.

MEB'in özellikle son yıllarda tayin, atama, okul başvuruları gibi işlemlerin sağlanmasına yönelik olarak internet üzerinden daha hızlı, ucuz ve yaygın olarak personeline, öğrencilere ve velilere yönelik hizmet sunumlarında bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tür işlemlerin sonuçları da saydam bir biçimde ilgili kişilere sunulmaktadır.

Bununla birlikte finansal konularda aynı hassasiyetin gösterilmediği de bir gerçektir. Örneğin, MEB'de yatırım teklifleriyle ilgili oluşturulan liste, Bakanlığın resmi web sitesinde yayınlanmamaktadır (MEB, 2010b:31). Bu ve benzeri durumlar, diğer bakanlıklarla kıyaslandığında önemli bir bütçeye sahip olan MEB'in finanssal saydamlığının dolayısıyla hesap verebilirliğin gerçekleşmesinde engel olarak görülmektedir. Ayrıca, bazı ülkelerde uygulanan okul ve ders denetim raporlarının saydam bir biçimde internet üzerinden erişilmesi uygulamasına, gerekli yasal altyapı olmasına rağmen Türk Milli Eğitim sisteminde rastlanılmamaktadır. MEB'in elinde bulunan elektronik sistemlerin bu tür bilgilerin saydamlaştırılmasında da kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

7.4. Sağlama

Hesap verebilirliğin oluşumunda önemli bir öge olan sağlama mekanizması, vatandaşların bir misilleme görecekları kaygısı olmadan ilgili kişi ve kurumlar hakkında şikâyetle bulunmalarını ve bu şikâyetlerin değerlendirilmeye alınması anlamına gelmektedir. Sağlama mekanizmalarının etkinliğinde, vatandaşların başvuruda

bulunabilecekleri makam ve mekanizmaların erişimi ve yaygınlığı ve bu makam ve mekanizmaların etkinlik ve yetkinlikleri konusu ön plana çıkmaktadır. Unutulmaması gereken başka bir konu ise sağlama mekanizmasıyla ilgili yasal-yönetmelik dayanakların açık ve duraksamaya meydana vermeyecek şekilde düzenlenmesi gerekliliğidir (Acar, 2002:234–235).

Şikâyetler üzerine ilgili kamu görevlileri hakkında başlatılan disiplin soruşturmalarıyla ilgili Devlet Memurları Kanununda birtakım bilgiler yer alsa da, soruşturmanın açılması, soruşturmacı tayini, soruşturmacının nitelikleri ve soruşturmanın yürütülmesi gibi konularda düzenleme yapılmamıştır. Bu durumda bazı belirsizliklere yol açmaktadır. Konuyla ilgili olarak her ne kadar Danıştay’ın bazı kararları olsa da, bu karar ve içtihatların ilerleyen yıllarda birbiriyle örtüşmediği de görülmektedir (Ünal, 2006:83–85).

Sağlama mekanizmasının verimli olarak işletilmesinde şikâyetler sonucunda başlatılacak inceleme, soruşturma ve öninceleme süreçleriyle ilgili hukuki alt yapının da karışıklığa ve duraksamaya yer vermeyecek nitelikte olmasının gerektiği düşünülmektedir. Ünal’a göre, ilköğretim öğretmenlerinin disiplin suçlarını ve cezalarını da düzenleyen 4357 sayılı kanunun ilgili hükümlerinin uygulama olanağı bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise kanunda yer alan “ilkokul” ibaresinin “ilköğretim” olarak değiştirilmemesi; bakanlığın öğretmen alımıyla ilgili duyurularında bile sınıf ve branş öğretmeni olarak bir tanımlama yaptığı ve ilköğretim öğretmeni tanımlamasına artık yer vermediği; bununla birlikte ilköğretim okullarında çalışan tüm öğretmenlere ve müdür hariç tüm idarecilere bakanlık genelgesinde belirtildiği için 4357 sayılı kanunun hükümlerinin uygulanmaya devam etmesi ve bu durumda da bu kanuna dayalı olarak yapılan işlemlerin hukuken sakat olmasındandır (2006:29).

Sağlama mekanizmasının eğitim sistemindeki işleyişinin verimliliği ve etkililiğiyle ilgili olarak halkın yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Hem merkez örgütlenmesinde yer alan Bakanlık Teftiş Kurulu hem de illerde örgütlenen eğitim müfettişleri başkanlıkları, internet siteleriyle veya başka yaygın iletişim araçlarıyla kendilerine gelen şikâyetler hakkında istatistikî bilgileri kamuya paylaşmamaktadır.

Ayrıca Türkiye’deki tüm milli eğitim müdürlüklerinde ve branşla ilgili olarak ortaöğretim okullarında yürütülen inceleme ve soruşturmanın yalnızca üç ilde örgütlenen bakanlık müfettişleriyle yürütülmesi, sağlama mekanizmasının yaygınlığı ve işlerliğiyle ilgili akla soru işaretleri getirmektedir. Bunun yanı sıra eğitim sisteminde yer alan müfettişlerin inceleme ve soruşturma dışında denetim ve rehberlik gibi görevlerle

artan iş yükleri sağlama mekanizmasının işleyişinde önemli engeller olarak görülmektedir.

Bununla birlikte özellikle son yıllarda, vatandaşların şikâyetlerinin daha hızlı alınmasıyla ilgili bir takım yeniliklerin de uygulamaya konduğu görülmektedir. “Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) – Doğrudan Başbakanlık” uygulaması bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Oluşturulan internet sitesi ve “Alo 153” hattıyla vatandaşların tüm kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilgili şikâyetlerini yapma olanağı verilmiştir. Başbakanlığın 2006/3 sayılı genelgesiyle bu birimin işleyişine hukuki bir alt yapı da hazırlanmıştır. Aylık raporlar halinde faaliyet raporlarının da yayınlandığı görülmektedir. Örneğin Ocak 2010 faaliyet raporundaki başvurular içerisinde eğitim sistemiyle ilgili “*Şubat’ta kadrolu öğretmen alımı ile ilgili talepler, sözleşmeli öğretmen atamasının yapılması talepleri, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine 4 yıl içinde formasyon verilmesine tepkiler; öğrencilerin öğrenim kredisi ve Başbakanlık bursu talepleri, ile ilgili görüş ve önerilerin dikkat çektiği*” belirtilmektedir. Aynı raporda Milli Eğitim Bakanlığıyla ilgili 2010 yılının Ocak ayında toplam 3796 şikâyet başvurusu geldiği, bunların 761 ine işlem yapıldığı, 538 inin geçersiz sayıldığı, yanıtlanması beklenen 2470 başvuru olduğu görülmektedir. Ayrıca MEB’in internet sitesinde de dilek ve şikâyetler için bir “Acil Çözüm Merkezi” modülünün oluşturulduğu görülmektedir.

7.5. Sorgulayıcılık

Sorgulayıcılık, bir ülkedeki vatandaşların, o ülkedeki seçilmiş veya atanmış yöneticileri; izlenen politikalar, alınan kararlar ve ortaya konan faaliyetler ve bütün bunlardan elde edilen sonuçlara dair sorgulayıcılık istek, kapasite ve becerisidir. Hesap verebilirlik süreçlerinin niteliği ve sonuçları, ilgili aktörlerce gerçekleştirilecek izleme ve etkinliklerinin yaygınlık, süreklilik ve etkinliğine bağlıdır (Acar, 2002: 236).

Sorgulayıcılık mekanizmasının güçlenmesinde, TBMM’nin, sivil toplum örgütlerinin, üniversitelerin ve medyanın büyük bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte TBMM adına denetim yapan Sayıştay’ın çok dar bir kapsamda denetim raporları hazırladığı ve milletvekilleri de dâhil olmak üzere bu raporlara halkın ilgisinin düşük olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca medyanın da sorumlu yayıncılık ilkesine uygun bir biçimde sorgulayıcılık görevini yerine getirmesi de önemli bir husustur (Acar, 2002:237–239).

Türkiye’de STK’lar son yıllarda artan biçimde eğitime ilişkin karar alma süreçlerinde daha etkili olmaya çalışmaktadırlar. Üniversitelerle işbirliği yoluyla bilimsel yayınlar üreterek, basın açıklamaları, toplantılar, kültürel organizasyon, sergiler düzenleyerek kamuoyunu doğrudan etkilemeye çalışmaktadırlar. Diğer taraftan, çalıştay, sempozyum, rapor, bilimsel ürünler (kitap, süreli yayın) görüş metinleri, lobi faaliyetleri, yöneticiler ile birebir görüşmeler gibi çalışmalarla da Milli Eğitim Bakanlığı, hükümet ve yasama organı üzerinde doğrudan etkileme süreçlerini işletmektedirler. Sivil toplum örgütleri tarafından kamuoyuna yönelik doğrudan yapılan çalışmaların bakanlık, hükümet ve yasama organları üzerinde de etkileri olduğu söylenebilir (Şirin, 2009).

STK’lar kapsamında öğrenci velilerinin örgütlenmeleri de önemli görülmektedir. İlköğretim ve okul öncesi eğitim kademesinde ulusal düzeyde bir öğrenci velileri örgütlenmesinin olduğu ülkelerden biri olan İrlanda’da kurulan Ulusal Veli Konseyi (National Parents Council) öğrenci velilerini eğitim sistemi hakkında bilgilendirmeyi ve eğitim politikalarının yapımına katmayı amaçlamaktadır (NPCP, 2010). Türkiye’de ise öğrenci velileri örgütlenmeleri yalnızca okullar düzeyinde kalmakta ve bu durumun sorgulayıcılık kapasitesini azaltarak demokratik hesap verebilirliğin sağlanmasında da olumsuz bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Medya, politikacıların ve kamu görevlilerinin etkinliklerini daha saydam hale getirerek vatandaşlara bilgi sağlamakta ve onların oy verme davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu durumun farkında olan politikacılar ve kamu görevlileri halka karşı kendilerini daha sorumlu hissetmekte ve davranmaktadırlar. Bununla birlikte medyanın kamusal hesap verebilirliği sağlamasını engelleyen, medyada etik konusunda sorumlulukların tam olarak hissedilmemesi; basın özgürlüğünün önünde halen engellerin olması; medyanın tekelleşmesi gibi bazı etkenler de halen bulunmaktadır (Akyüz, 2006:93)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun mevcut durumunun değerlendirmesini yapmaya yönelik olduğundan tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994:77). Böyle bir yaklaşımda, mevcut bir durum var olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, yönetici ve denetçilerin Türk Milli Eğitim sistemindeki mevcut hesap verebilirlik olgusuna ilişkin görüşleridir. Araştırmada, yönetici ve denetçilerin görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri ise bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada, Acar (2002) tarafından geliştirilen 5-S Hesap Verebilirlik Modeli bünyesinde bulunan Sorumluluk, Standartlar, Saydamlık, Sağlama ve Sorgulayıcılık alt ölçeklerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin anlamlılığı da istatistiksel olarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, MEB Merkez Teşkilatı'nın ana hizmet ve yardımcı hizmet birimlerinde 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 Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Eğitim Sen sendikalarının genel merkez yöneticileriyle il başkanları oluşturmaktadır.

2010 yılı verilerine Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri İşkolunda etkinlik gösteren sendikaların toplam üye sayısı 442.062'dir. Üye sayıları dikkate alındığında ilk

üç sırada yer alan sendikaların 155.738 (%35) üyesi olan Türk Eğitim-Sen, 148.950 üyesi (%34) olan Eğitim Bir-Sen ve 109.833 (%25) üyesi olan Eğitim-Sen'dir (Resmi Gazete, 2010). Bu üç sendikanın toplam üye sayısının 414.521 (%94) olduğu göz önüne alınarak yalnızca bu üç sendikanın araştırma evrenine dâhil edilmesi yeterli görülmüştür. Türk-Eğitim-Sen'in genel merkez yöneticisi sayısı 7 ve sendika il başkanları sayısı 81 (Türk Eğitim-Sen, 2011), Eğitim Bir-Sen'in genel merkez yöneticisi sayısı 7 ve sendika il başkanları sayısı 81 (Eğitim Bir-Sen, 2011) ve Eğitim-Sen'in genel merkez yöneticisi sayısı 7 ve sendika il başkanları sayısı da 81'dir (Eğitim-Sen, 2011). Araştırmacı tarafından sendikalarla iletişime geçilmiş ve Türk Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen sendikalarının Ankara'da yaptıkları toplantıları sırasında genel merkez yöneticilerine ve il başkanlarının tamamına anketler verilmiştir. Türk Eğitim Sen yöneticilerine verilen toplam 88 anketin 37'si (%43) ve Eğitim Bir-Sen yöneticilerine verilen toplam 88 anketin 47 si (%54) dönmüştür. 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 sadece 2 anket olmuştur.

Araştırma evreninde yer alan, eğitim (ilköğretim) müfettişleri hariç, tüm kamu yöneticisi ve denetçilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED) tarafından (EK-2) destek verildiği için anketler ilgili kişilere EARGED aracılığıyla gönderilmiştir. Geri dönen anketlerden 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. Araştırma anketlerinin tamamının geri dönüşünün sağlanamaması yöneticilerin ve denetçilerin görevli-izinli- veya hasta olmaları gibi faktörlere bağlanabilir. Ayrıca bakanlık müfettişlerinin denetim, inceleme, soruşturma görevleri nedeniyle farklı illerde bulunmaları da geri dönüş oranını etkilemiş olabilir.

Eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin sayısının çokluğu göz önüne alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örnekleme, bir araştırmanın konusunu oluşturan evrenin bütün özelliklerini yansıtan bir parçasının seçilmesi işlemi belirtir. Örneklem, seçildiği bütünün küçük bir örneğidir. Örneklemin seçildiği grubun tümü ise evreni oluşturur. Örneklem seçilirken, örneklemin temsil yeteneği taşımaya ve yeterli

büyükte olmasına dikkat etmek gerekir. Örneklem seçilerek yapılan araştırmalar zaman ve maliyet yönünden ekonomik olduğu gibi, çoğu zaman da bütün evrenin incelenmesiyle elde edilen sonuçlar kadar geçerli, sağlıklı ve güvenilir olabilir (Gökçe, 1988: 77-78).

Bu araştırmada da 81 ilin her birinden sekizer müfettiş olmak üzere toplamda $81 \times 8 = 648$ müfettiş örneklem olarak alınmış; bu sayı araştırma evreninde yer alan 3300 müfettişe oranlandığında $648 / 3300 = \% 19,6$ oranı elde edilmiş ve bu sayı örneklem büyüklüğu 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.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır (EK-1). Anketin hazırlanmasında, Acar (2002) tarafından ortaya konan "5-S Hesap Verebilirlik Modeli"nin ögeleri dikkate alınmıştır. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli, kamu yönetiminin hesap verebilirliğine ilişkin olarak yürütölen tartişmalarda gerçeği ve bütöncöl bir yaklaşıma sahip olmayı amaçlayan ve bu nedenle bir arada bulunmalarının bir gereklilik hatta zorunluluk olarak göröldüğu beş temel ögeyi iğereren bir modeldir. Bu beş öge *Sorumluluk*, *Standartlar*, *Saydamlık*, *Sağlayıcılık* ve *Sorgulayıcılık* ögeleridir (Acar, 2002: 221).

Anket temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya kapsamına alınan kişilerin cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem, eğitim düzeyi ve görevleri gibi kişisel özelliklerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise Likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmış 40 maddeden oluşan "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği" bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla öncelikle yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamalarına ilişkin olarak 5-S Hesap Verebilirlik Modeli kapsamında belirlenen *Sorumluluk*, *Standartlar*, *Saydamlık*, *Sağlayıcılık* ve *Sorgulayıcılık* ögelerinin her biri birer alt ölçek başlığı olarak belirlenmiştir. Beş alt ölçeğin altında geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, alan uzmanlarının görüşleri ve eğitim yöneticileri, denetçileri ve sendika yöneticilerinin bir kısmıyla yapılan görüşmeler sonucunda 73 maddelik bir madde havuzu elde edilmiştir. Buradaki maddeler, anlam ve içerik açısından gözden geçirilmiş ve bir dil bilimcinin de görüşü alınarak gerekli sadeleştirme ve düzeltmeler yapılmıştır.

Bunun sonrasında, aynı anlamı ifade eden maddeler ayıklanmış ve sonuç olarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her bir alt ölçeğin altında sekizer madde olmak üzere toplamda 40 maddeden oluşan bir ifade seti elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekte katılımcılara, Türk Milli Eğitim Sistemindeki Hesap Verebilirlikle ilgili hususların ve uygulamaların ne derece gerçekleştirildiği konusundaki görüşleri sorulmaktadır. Maddelerde yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde “Hiç katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Orta Derecede Katılıyorum = 3”, “Katılıyorum = 4” ve “Tamamen Katılıyorum = 5” biçiminde bir derecelendirme kullanılmıştır.

Bu seçeneklere karşılık gelen puan aralıkları da aşağıda verilmiştir.

Seçenekler	Puan Aralığı	Puan
Hiç katılmıyorum	1,00–1,79	1
Katılmıyorum	1,80–2,59	2
Orta derecede katılıyorum	2,60–3,39	3
Katılıyorum	3,40–4,19	4
Tamamen katılıyorum	4,20–5,00	5

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla araştırma kapsamı dışında tutulan ve farklı illerde görev yapan 110 kişilik bir denetçi grubuna ölçeğin taslak formu 15.08.2010 – 15.10.2010 tarihlerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve her biri birer alt bölüm olan ve beş farklı ölçek olarak düşünülen Sorumluluk, Saydamlık, Standartlar, Sağlama ve Sorgulayıcılık bölümlerinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları her bir alt ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans, Sorumluluk bölümünde %38,68, Saydamlık bölümünde %49,97, Standartlar bölümünde %45,50, Sağlama bölümünde %40,70 ve Sorgulayıcılık bölümünde %39,454 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e göre (2007:125), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30,00 ve üzerinde olması yeterli kabul edilebilir.

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).

Sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulayıcılık alt ölçeklerinden oluşan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesapverebilirlik Uygulamaları Ölçeği”nin iç tutarlık katsayısı (cronbach alfa) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı (N=111)
Sorumluluk	8	0,7092
Standartlar	8	0,8636
Saydamlık	8	0,7556
Sağlama	8	0,7467
Sorgulayıcılık	8	0,7348
Toplam	40	0,9163

Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılması için yeterli görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde alt problemlerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşleri arasındaki farklılığın test edilmesinde cinsiyet ve eğitim düzeyi türü iki kategorili değişkenler için “bağımsız gruplar için t-testi” kullanılmıştır. Üç ya da daha fazla kategorili Görev, yaş ve kıdem değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında grup aritmetik ortalama değerleri ve “p” anlamlılık değerleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyleri olarak *p<.05, **p<.01 ve ***p<.001 dikkate alınmıştır.

Ayrıca alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkisinin belirlenmesinde basit korelasyon tekniği kullanılarak Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ilişkisinin düzeyinin yanı sıra anlamlılığı da saptanmaya çalışılmıştır. Bu analizde de anlamlılık düzeyi olarak **p<0,01 dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultunda başlıklandırılarak verilmiştir.

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Görev Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Bu bölümde öncelikle katılımcıların görev değişkenine göre dağılımlarının frekans ve yüzde değerlerine yer verilecek, daha sonra da sırasıyla sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulayıcılık alt ölçeklerine göre katılımcıların görüşleri ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada görüş bildiren kişilerin görevleriyle ilgili frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

GÖREV	f	%
1. Genel Müdür ve Yardımcısı	30	3,18
2. Daire Başkanı	65	6,90
3. Bakanlık Müfettişi	80	8,49
4. İl Milli Eğitim Müdürü	70	0,64
5. Eğitim Müfettişi	607	7,43
6. Sendika Yöneticisi	84	64,44
7. İç Denetçi	6	8,92
Toplam	942	100

Araştırmada görüş bildiren iç denetçilerin sayısının yalnızca altı kişi olması nedeniyle görev değişkenine göre ortalamalar arasın farklılıklar karşılaştırılırken iç denetçilere yer verilmemiş; iç denetçilerin her bir ölçekte her bir madde için verdikleri ortalama değerler ayrıca tablolaştırılmıştır.

1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorumluluk Ölçeğinde Görev Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

İç denetçilerin sorumluluk ölçeğinde verdikleri puan ortalamalarının, diğer görevlerdeki katılımcılarla karşılaştırıldığında, sendika yöneticileri dışındaki tüm

yönetici ve denetçilerden tüm maddeler için daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4 ve 5).

Tablo 4. İç Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Maddeler	\bar{X}	SS
1. Eğitim sistemindeki yöneticilerin sorumluluk alanları karışıklığa yol açmayacak biçimde kesin olarak belirlenmektedir.	2,33	0,82
2. Yöneticiler yalnızca yetkilerinin oldukları konularda sorumlu tutulmaktadır.	2,83	0,75
3. Ortaya çıkan bir suüstimal veya başarısızlık durumunda gerçek sorumlular doğru olarak belirlenmektedir	2,33	0,52
4. Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.	2,66	0,52
5. Taşra teşkilatlarının sorumlulukları yetkileriyle orantılı olarak belirlenmektedir.	2,33	1,21
6. Eğitim sistemindeki farklı denetim birimlerinin yetki-sorumluluk alanları açık bir biçimde belirlenmektedir.	1,50	0,55
7. Okul yönetimlerinin sorumluluklarına paralel olarak yetkileri de arttırılmaktadır.	2,00	1,10
8. Eğitim sistemindeki görevli yöneticiler vatandaşlara karşı kendilerini doğrudan sorumlu hissetmektedirler.	2,00	0,63
Toplam	2,25	0,44

Tablo 5. Görev Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Görevleri																		F	p
	1. Genel Müdür ve Yardımcısı			2. Daire Başkanı			3. Bakanlık Müfettişi			4. Milli Eğitim Müdürü			5. Eğitim Müfettişi			6. Sendika Yöneticisi				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	30	3,47	0,86	65	3,22	1,04	80	3,11	0,84	70	3,34	1,06	607	2,93	0,99	84	2,70	1,11	5,923	0,000
2.	30	3,23	0,82	65	3,17	1,08	80	3,23	0,91	70	3,04	1,10	607	3,03	0,96	84	2,46	1,08	6,650	0,000
3.	30	3,00	0,98	65	3,06	1,00	80	3,14	0,92	70	2,97	1,04	607	2,88	0,96	84	2,25	1,05	8,715	0,000
4.	30	3,30	0,99	65	3,18	0,95	80	2,70	0,80	70	3,30	0,80	607	2,75	0,88	84	2,82	0,81	9,475	0,000
5.	30	3,17	0,79	65	3,18	0,73	80	2,95	0,94	70	2,73	0,98	607	2,71	0,89	84	2,61	0,92	5,851	0,000
6.	30	3,57	0,90	65	3,17	0,80	80	3,30	1,01	70	3,20	0,93	607	2,71	1,03	84	2,64	0,89	12,59	0,000
7.	30	3,30	0,79	65	3,09	0,95	80	2,73	0,95	70	2,99	0,96	607	2,77	0,94	84	2,50	0,94	5,461	0,000
8.	30	3,13	0,73	65	3,12	0,89	80	2,73	0,81	70	3,26	0,88	607	2,79	0,94	84	3,13	0,95	6,539	0,000
T	30	3,27	0,56	65	3,15	0,64	80	2,98	0,50	70	3,10	0,67	607	2,82	0,62	84	2,63	0,57	10,85	0,000

Tablo 5 ve 6 da görüldüğü gibi sorumluluk ölçeğinin genelinde katılımcı gruplar arasında anlamlı görüş farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılığın özellikle sendika yöneticileri ve eğitim müfettişleriyle diğer katılımcı grupların görüşleri arasında oluştuğu ve sendika yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin daha düşük ortalamalarla görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tablo 6. Sorumluluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	1-6*, 4-6**,
2.	1-6*, 2-6**, 3-6***, 4-6*, 5-6***
3.	1-6*, 2-6***, 3-6***, 4-6**, 5-6***
4.	1-5*, 2-3*, 2-5*, 3-4**, 4-5***, 4-6*
5.	2-5**, 2-6**,
6.	1-5***, 1-6**, 2-5*, 3-5***, 3-6**, 4-5*, 4-6*
7.	1-6**, 2-6*,
8.	3-4*, 4-5**,
Toplam	1-5*, 1-6***, 2-5**, 2-6***, 3-6**, 4-5*, 4-6**

Sorumluluk ölçeğinin 1. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki yöneticilerin sorumluluk alanları karışıklığa yol açmayacak biçimde kesin olarak belirlenmektedir.” maddesinde iç denetçilerin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=2,33$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Genel müdür ve yardımcıları ($\bar{X}=3,37$) “katılıyorum” biçiminde yanıt verirken, diğer tüm katılımcılar ($3,39 < \bar{X} < 4,20$) “orta derecede katılıyorum” biçiminde yanıt vermişlerdir (Tablo 5). Ayrıca sendika yöneticileriyle genel müdür ve yardımcıları (*p<0,05) ve il illi eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalaması (**p<0,01) arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 5–6) Bu farklılığın oluşmasında bakanlıktaki merkezi birimlerin taşra ve okul yönetimleriyle karşılaştırıldığında sorumluluk alanlarının daha net olarak belirlenmesi rol oynamış olabilir. Ayrıca sendikaya üye yöneticilerin genellikle okul yöneticisi olması ve okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarında bir karışıklık yaşadığı da düşünülebilir.

İç denetçilerin ise 1. maddeye “katılmıyorum” yanıtına ($\bar{X}=2,33$) karşılık gelecek biçimde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 4). Diğer değerlendiricilerle iç denetçilerin görüşleri arasındaki farklılığın oluşmasında, iç denetçilerin yalnızca yöneticilerin geleneksel sorumlulukları bağlamında sorunu ele almamalarının rol oynadığı düşünülmektedir. İç denetçilerin sorunu daha çok 5018 sayılı kanun kapsamında ele aldıkları ve konumları gereği eğitim sistemine genel bir bakış açısıyla baktıkları düşünülebilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, MEB İç Denetim Birim Başkanlığının 2009 Yılı Faaliyet Raporunda bir önerinin yer aldığı da görülmektedir. Raporda, eğitim sisteminde yetki ve sorumlulukların dikey ve yatay olarak yeniden yapılandırılmasında strateji belirleyen birimler ile uygulayıcı birimler arasında bir ayırım yapılması, strateji belirleyen birimler olarak merkezin temel politika ve

prosedürleri belirlemesi ve koordinasyon sağlaması halinde idari işleyişin performansının artacağı düşüncesine yer verilmektedir.

Ölçeğin 2. maddesi olan, “Yöneticiler yalnızca yetkilerinin oldukları konularda sorumlu tutulmaktadırlar.” maddesinde ifadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,83$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 4). Sendika yöneticilerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,46$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) ise “orta derecede katılıyorum yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer yönetici ve denetçi grupları arasında farklı düzeylerde anlamlı görüş farklılıkları tespit edilmiştir (Tablo 5–6).

Elde edilen bulgulara bakıldığında yöneticilerin vatandaşlara karşı kendilerini Türk Milli Eğitim Sisteminde yetki-sorumluluk alanlarının tam olarak ayrıştırılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun hesap verebilirliğin sağlanmasında bazı sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Yetkilerinin olmadığı bazı alanlarda yöneticilerin sorumlu tutulmasının performanslarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Ayrıca sendika yöneticilerinin anlamlı farklılıklar oluşacak biçimde daha düşük ortalamayla görüş bildirmelerinin sebebi, sendikaya üye yöneticilerin yalnızca okul yöneticileri olmasından dolayı okullarda bu sorunun daha belirgin olabileceği sonucuna bizi ulaştırabilir.

Ölçeğin 3. maddesi olan “Ortaya çıkan bir suiistimal veya başarısızlık durumunda gerçek sorumlular doğru olarak belirlenmektedir.” ifadesine iç denetçilerin ($\bar{X}=2,33$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelen bir ortalamayla görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 4). Sendika yöneticilerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,25$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) ise “orta derecede katılıyorum yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer yönetici ve denetçi grupları arasında farklı düzeylerde anlamlı görüş farklılıkları tespit edilmiştir (Tablo 5–6). Sendika yöneticilerinin anlamlı bir farklılık oluşacak biçimde daha düşük bir ortalamayla görüş bildirmelerinin nedeni üyelerinin ortaya çıkan bir suiistimal veya başarısızlık durumunda haksızca suçlandıklarını düşünmeleri veya eğitim sistemi içinde bazı yöneticilere sorumlusu oldukları olumsuz bir sonuçla ilgili olarak yeterince yaptırım uygulanmadığı düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca iç denetçilerin de “katılmıyorum” biçiminde görüş bildirmeleri dikkat çekici bulunmaktadır. Sistem

denetimi yapma yetki ve sorumluluğu taşıyan iç denetçilerin genel bir bakış açısıyla bu değerlendirmeyi yaptıkları düşünülmektedir. Diğer katılımcıların da görüşleri dikkate alındığında başarısızlık veya suiistimal durumlarında gerçek sorumluların tam olarak tespit edilemediği düşünülebilir. Böyle bir durumdan da eğitim sisteminin hesap verebilir olma niteliğinin olumsuz etkilendiği / etkileneceği düşünülmektedir.

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.” maddesine tüm katılımcılar, “orta derecede katılıyorum” şeklinde ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) yanıt vermişlerdir. Aynı maddeye, MEB bünyesinde görev yapan iç denetçiler, ($\bar{X}=2,66$), bakanlık müfettişleri ($\bar{X}=2,70$) ve eğitim müfettişleri ($\bar{X}=2,75$) yöneticilik görevi yapan diğer katılımcılara göre daha düşük ortalamalarla görüş bildirmişlerdir. (Tablo 4–5). Müfettişlerle yöneticiler arasında farklı düzeylerde anlamlı görüş farklılıkları olduğu da görülmektedir (Tablo 6).

Müfettişlerin değerlendirmelerine dikkat edildiğinde daha üst makamları denetleme yetkisi bulunan iç denetçiler ve bakanlık müfettişleri taşrada görev yapan ve genellikle okul yöneticilerini denetleyip inceleme soruşturmasını yapan eğitim müfettişlerine göre daha düşük ortalamalarla görüş bildirmişlerdir (Tablo 5).

Okul yönetimi düzeyinde meslek etik ilke ve değerlere uyulup uyulmadığıyla ilgili bazı araştırmalara bakıldığında, Demir (2007) yaptığı bir araştırmaya göre okul yöneticilerinin kendilerinin etik ilkelere tam olarak uygun hareket ettiklerini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kınay’ın (2006) yaptığı bir araştırmada öğretmenler okul müdürlerinin, “genellikle” etik ilkelere uygun davrandığı görüşündedirler. Selimoğlu’nun (2008) yaptığı araştırmada da meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürleri etik ilkelere genellikle uygun davranmaktadırlar.

Bu bilgilere ve bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, her ne kadar MEB merkez ve taşra üst düzey yöneticilerinin mesleki etik ilke ve değerleri benimsemesiyle ilgili bir çalışma yapılmamışsa da özellikle bazı merkez ve taşra üst düzey yöneticilerinin mesleki etik ilke ve değerleri benimsemesi konusunda bir sorun yaşandığı düşünülebilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulunun yapılan bir araştırma sonucu hazırladığı raporda, üst düzey kamu yöneticilerinin etik liderlik konusundaki rolleri olmadığı veya çok zayıf olduğu belirtilmektedir (Başbakanlık, 2009). Ayrıca yine kamu görevlileri etik rehberinde bu konuya dikkat çekilerek, üst yöneticilerin, astlarından sözlü talimat, emir veya rica

biçiminde yasal ve etik olmayan taleplerde bulunabildikleri; söz konusu talepleri yerine getirmeme durumunda, kurum içinde yaptırımlarla karşı karşıya kalınabildiği ifadelerine yer verilmektedir.

Müfettişlerin 4. maddede daha düşük ortalamalarla görüş bildirmelerinin başka bir nedeni de müfettişlerin öğretmenlerle kıyaslandığında denetim sırasında yöneticilerin etik olmayan davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleme olasılıklarının daha yüksek olması da olabilir. Ayrıca müfettişlerin görevlerinin doğası gereği inceleme ve soruşturma olaylarında daha sıklıkla etik dışı davranan yöneticilerle karşılaşmaları onların görüşlerinin bu biçimde oluşmasında rol oynamış olabilir.

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Taşra teşkilatlarının sorumlulukları yetkileriyle orantılı olarak belirlenmektedir.” maddesine iç denetçilerin ($\bar{X}=2,33$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıtladıkları (Tablo 4), diğer tüm katılımcıların ise “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 4). Bu maddede daire başkanlarıyla eğitim müfettişleri ve sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (** $p < 0,01$) tespit edilmiştir. Daire başkanları eğitim müfettişleri ve sendika yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalamayla görüş bildirmişlerdir (Tablo 5–6). Taşra teşkilatında görev yapan il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişlerinin merkezde görev yapan yönetici ve bakanlık müfettişlerine göre daha düşük ortalamalarla görüş bildirmeleri de dikkat çekmektedir (Tablo 5). Elde edilen bulgulara bakıldığında taşra teşkilatlarında yetki-sorumluluk dengesinin oluşturulmasında bazı sorunların yaşandığı düşünülebilir. Bu durumun taşra teşkilatlarının hesap verebilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan farklı çalışmalarda elde edilen sonuçlarda araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Atasayar’ın (2005) yaptığı bir araştırmada, ülke genelinde il milli eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim yöneticileri ve denetçilerinin çoğunluğunun (%64), Milli Eğitim Bakanlığının karar verme yetkisinin üst yönetim birimlerinde toplandığı merkeziyetçi yapısıyla işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremediği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı araştırmada eğitim yöneticileri ve denetçilerinin çoğunluğu (%70), Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yetkilerinin bir kısmını yerel örgütlere devretmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılanması görüşündedirler. Bununla birlikte eğitim yönetici ve denetçilerinin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yerel örgütlere

yetki devretmesi durumunda en fazla (% 60), halk arasındaki nüfuzlu kişilerin kendi çıkarları yönünde eğitim yönetimini etkilemesi, böylece eğitimde tarafsızlığı sağlanmanın güçleşmesi ve yerel örgütlerde görevli eğitim yöneticilerinin halk tarafından daha çok ilgi gören hizmetlere yönelmesiyle eğitimin genel amaç ve ilkelerinden uzaklaşılması konularında sakıncalı olacağı görüşüne de yer verilmiştir.

Sorumluluk ölçeğinin 6. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki farklı denetim birimlerinin yetki-sorumluluk alanları açık bir biçimde belirlenmektedir.” maddesini iç denetçiler ($\bar{X}=1,50$) “hiç katılmıyorum” biçiminde yanıtlamışlardır (Tablo 4). Bu maddeye genel müdür ve yardımcıları ($\bar{X}=3,57$) “katılıyorum” biçiminde görüş bildirirken diğer tüm katılımcılar ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” biçiminde görüş bildirmektedirler (Tablo 5). Katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Eğitim müfettişleri ve sendika yöneticilerinin diğer katılımcılarla farklı düzeylerde anlamlı görüş farklılıklarına sahip oldukları görülmektedir (Tablo 5–6). Genel olarak elde edilen bulgulara bakıldığında bu konuda bir sorun yaşandığı söylenebilir.

2009 Yılı MEB İç Denetim Birimi Faaliyet Raporunda İnsan Kaynakları Yönetiminin ele alındığı bölümde, “Yetkileri ile orantısız sorumluluklar yüklenen ilköğretim müfettişleri ile ilgili acil düzenlemeler yapılmalıdır.” ifadesi (2010:22) araştırmada elde edilen yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. MEB 2010/5984 sayılı kanun kapsamında, 1992/3797 sayılı kanununun 53. maddesine ek bir fıkra koyarak yalnızca yönetmelik ve yönergelerle görev alanları düzenlenen eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin görev alanlarını ve sorumluluklarını kanun kapsamına almıştır. Bu yasal değişiklik eğitim müfettişlerinin görüşlerini 6. maddede “orta derecede katılıyorum” biçiminde ifade etmesinde rol oynamış olabilir. Bununla birlikte yukarıda da değinildiği gibi bu konuda eğitim müfettişlerinin görüşleriyle bakanlık müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Tablo 5-6).

Denetim birimleri arasındaki yetki-sorumluluk alanlarının tam olarak netleştirilmemesinin iç denetime bakan sorunlu bir yönü de bulunmaktadır. Aslında bu sorun yalnızca Milli Eğitim Bakanlığını değil, bünyesinde iç denetim birimlerinin kurulmasından sonra farklı denetim birimlerini barındıran diğer tüm kamu kurumlarını da ilgilendirmektedir. Her ne kadar 5018 sayılı kanunda iç denetim birimlerinin görev alanları belirtilmiş olsa da iç denetim ve geleneksel teftiş birimleri arasındaki görev ayrımı kesin olarak bulunmamaktadır (Kurnaz, 2006). İç denetim birimlerinin görev ve

sorumluluklarının yasayla düzenlenmesinin tek başına yeterli olmadığı, ayrıca geleneksel teftiş birimlerinin de görev ve rollerinde hangi değişikliklerin gerçekleşeceğini belirlenmesinin de bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Yaman'ın (2008) MEB merkez örgütlenmesinde görev yapan üst düzey yönetici ve denetçileri kapsayan bir araştırmasında yukarıda elde edilen bulguyla örtüşen sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya göre, yönetici ve denetçiler, iç denetim modelinin MEB' de tamamen benimsenmesinin zaman alacağını ifade etmişlerdir. İç denetçilerin görev alanları diğer denetim birimlerinden tam olarak ayrıştırılmadıkça bu sorunun kolaylıkla çözümlenemeyeceği söylenebilir.

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Okul yönetimlerinin sorumluluklarına paralel olarak yetkileri de arttırılmaktadır.” maddesini, iç denetçilerin ($\bar{X}=2,00$) ve sendika yöneticilerinin ($\bar{X}=2,50$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıtladıkları (Tablo 4–5) görülmektedir. Diğer tüm katılımcıların ise “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 5). Bu maddede sendika yöneticilerinin görüşleriyle genel müdür ve yardımcılarının ve daire başkanlarının görüşleri arasında anlamlı görüş farklılıkları da tespit edilmiştir. Sendika yöneticileri daha düşük ortalamalarla görüş bildirmişlerdir (Tablo 5–6). Elde edilen bulgulara bakıldığında okul yönetimlerinin sorumluluklarının arttırılmasına paralel olarak yetkilerinin arttırılmasında olası bazı sorunların yaşanacağı düşünülmektedir. Ayrıca sendikaya üye olan okul yöneticilerinin bu konudaki şikâyetlerini üyeleri oldukları sendikalara ilettikleri de düşünülebilir.

Keser'in (2007), “Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında ise okul müdürlerinin algılarına göre okul müdürleri kendilerine verilen yetkiyle sorumluluklarını yerine getirebildiklerini düşünmektedirler. Araştırmada okul müdürlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe sorumluluklarını daha çok yerine getirdikleri ve 36–40 yaş arası okul müdürlerinin 51 yaş üzerindeki okul müdürlerine göre sorumluluklarını mevcut yetkileri çerçevesinde daha etkin kullandıkları görüşünde oldukları saptanmıştır.

Keser'in (2007) araştırmasının bir sonucu olarak yetki-sorumluluk algısında okul yöneticilerinin eğitim düzeyi, yaş ve kıdem değişkenleri gibi faktörlerin de önemli olduğu görülmektedir. Eğitim sistemindeki yöneticilerin sorumluluklarının, yalnızca yetki artırımıyla değil diğer bir takım düzenlemelerle de daha etkin olarak yerine getirileceği düşünülebilir. Bu bağlamda MEB İç Denetim Birim Başkanlığının 2009

Yılı Faaliyet Raporunda, merkezden yerele doğru yetki devrinin sorunların çözümünde tek başına rol oynamayacağı, yerele yetki devri yapılırken, yerel birimlerin yönetim kapasitesini güçlendirici girişimlerinde başlatılması gerektiği ifade edilmektedir.

Ölçeğin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki görevli yöneticiler vatandaşlara karşı kendilerini doğrudan sorumlu hissetmektedirler.” maddesini, iç denetçilerin ($\bar{X}=2,00$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıtladıkları (Tablo 4) görülmektedir. Diğer tüm katılımcıların ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelen bir ortalama ile ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 5). Bu maddede il milli eğitim müdürlerinin görüşleriyle bakanlık ve eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı görüş farklılıkları da tespit edilmiştir. İl milli eğitim müdürleri bu maddede müfettişlere göre daha yüksek bir ortalama ile görüş bildirmişlerdir (Tablo 5–6). Sendika yöneticilerinin diğer maddelere göre bu maddede daha yüksek bir ortalama ile ($\bar{X}=3,13$) görüş bildirmelerinin olası nedenlerinden biri kendilerinin de eğitim sisteminde bir eğitim kuruluşunda yöneticilik görevi üstlenmeleri veya sendika yöneticisi olmalarından dolayı olabilir.

Elde edilen yukarıdaki tüm bulgulara bakıldığında, yöneticilerin denetiminden ve vatandaşlardan gelen şikâyetler üzerine yöneticiler hakkında inceleme ve soruşturma görevlerini yerine getirmekten sorumlu olan müfettişlerin anlamlı farklılık oluşturacak biçimde daha düşük ortalamalarla görüş bildirmeleri dikkat çekici bulunmuştur. Yöneticilerin vatandaşlara karşı kendilerini tam olarak doğrudan sorumlu hissetmedikleri ve bu durumun vatandaşlara karşı yöneticileri doğrudan sorumlu tutacak mekanizmaların tam olarak oluşturulmamasına bağlanılabilir.

1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Standartlar Ölçeğinde Görev Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

İç denetçilerin standartlar ölçeğinde yer alan 4. maddeye “hiç katılmıyorum” ($\bar{X}= 1,33$) biçiminde yanıt verdikleri, diğer tüm maddelere ise “katılmıyorum” ($1,80 < \bar{X} < 2,59$) biçiminde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. İç Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No.	\bar{X}	SS
1. Eğitim sisteminin verdiği kamusal hizmetler ile ilgili standartlar yeterli düzeyde oluşturulmaktadır.	2,33	0,89
2. Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.	2,00	0,55
3. Standartlar, ilgili mevzuattaki ve uygulamalardaki değişikliklere paralel olarak değiştirilmektedir.	2,50	0,52
4. Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.	1,33	0,52
5. Standartların belirlenmesinde ilgili paydaşların görüşleri alınmaktadır.	2,33	1,21
6. Standartlar uygulamaya geçirilirken aşamalı bir yol takip edilmektedir.	2,00	0,63
7. Yapılan iş ve işlemlerde standartlar bağlayıcı bir rol oynamaktadır.	1,83	0,41
8. Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.	2,50	0,55
Toplam	2,10	0,70

İç denetçilerin tüm maddelerde verdikleri ortalama değerlerin diğer tüm katılımcılarınkinden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 7–8).

Tablo 8. Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Görevleri																		F	p
	1. Genel Müdür ve Yardımcısı			2. Daire Başkanı			3. Bakanlık Müfettişi			4. Milli Eğitim Müdürü			5. Eğitim Müfettişi			6. Sendika Yöneticisi				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	30	3,03	0,85	65	3,00	0,90	80	2,60	0,77	70	3,21	0,78	607	2,70	0,79	84	2,57	0,75	5,923	0,000
2.	30	2,97	0,89	65	2,89	0,95	80	2,65	0,84	70	3,04	0,84	607	2,80	0,84	84	2,54	0,90	6,650	0,003
3.	30	3,10	1,09	65	2,97	0,90	80	2,88	0,70	70	3,07	0,82	607	2,84	0,84	84	2,75	0,82	8,715	0,086
4.	30	2,77	0,90	65	2,66	0,82	80	2,81	0,78	70	3,00	0,76	607	2,62	0,82	84	2,51	0,77	4,004	0,001
5.	30	3,27	1,05	65	2,92	0,83	80	2,66	0,76	70	3,00	0,78	607	2,56	0,86	84	2,31	0,89	10,56	0,000
6.	30	3,30	0,92	65	2,91	0,76	80	2,88	0,80	70	3,13	0,87	607	2,75	0,85	84	2,60	0,85	5,930	0,000
7.	30	3,13	0,90	65	2,80	0,90	80	2,99	0,82	70	3,16	0,83	607	2,86	0,88	84	2,62	0,79	3,930	0,002
8.	30	3,10	0,84	65	3,02	0,94	80	3,08	0,91	70	3,01	0,91	607	2,71	0,92	84	2,57	0,84	5,670	0,000
T	30	3,08	0,79	65	2,89	0,67	80	2,81	0,51	70	3,07	0,58	607	2,73	0,60	84	2,55	0,55	8,452	0,000

Tablo 9. Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	3-4***, 4-5***, 4-6***
2.	4-6*
3.	----
4.	4-5*, 4-6*
5.	1-5**, 1-6***, 2-6**, 4-5**, 4-6***
6.	1-5*, 1-6**, 4-5*, 4-6*
7.	4-6*
8.	3-6*
Toplam	1-6**, 2-6*, 4-5**, 4-6**

Tablo 8 ve 9 da görüldüğü gibi standartlar ölçeğinin genelinde katılımcı gruplar arasında anlamlı görüş farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılığın özellikle sendika yöneticileri ve eğitim müfettişleriyle diğer katılımcı grupların görüşleri arasında olduğu ve sendika yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin daha düşük ortalamalarla görüş bildirdikleri saptanmıştır. Katılımcıların görev değişkenine göre verdikleri ortalama değerler arasında 3. madde hariç diğer tüm maddelerde anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 8–9).

Ölçeğin 1. maddesi olan “Eğitim sisteminin verdiği kamusal hizmetler ile ilgili standartlar yeterli düzeyde oluşturulmaktadır.” ifadesine iç denetçiler ($\bar{X}=2,33$) ve sendika yöneticileri ($\bar{X}=2,57$) “katılmıyorum” biçiminde yanıt verirken (Tablo 7–8), diğer tüm katılımcılar ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıt vermişlerdir. Özellikle müfettişlerin ve sendika yöneticilerinin diğer yöneticilere göre daha düşük ortalama değerlerle görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 8). Bu maddede katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmekte ($***p < 0,001$) ve özellikle il milli eğitim müdürleriyle bakanlık ve eğitim müfettişleri ve sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($***p < 0,001$) olduğu da görülmektedir (Tablo 8–9).

Eğitim sisteminde yer alan tüm kurumların denetiminden sorumlu olan denetçilerin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kurumların ve kurum personelinin verdikleri hizmetle ilgili standartların yeterli düzeyde oluşturulmaması doğal olarak denetim ve değerlendirme sürecini ve sonuçta eğitim sisteminde yer alan kişi ve kurumların hesap verebilirliğinin sağlanmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu konuda sendika yöneticilerinin de düşük bir ortalama ile ($\bar{X}=2,57$) görüş bildirmesi, üyelerinin bazen bu durumu kendilerine yansıtmalarından veya sendika yöneticilerinin de aynı zamanda bir kamu çalışanı olarak bu durumla yüzleşmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Ölçeğin 2. maddesi olan “Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.” ifadesine iç denetçiler ($\bar{X}=2,00$) ve sendika yöneticileri ($\bar{X}=2,54$) “katılmıyorum” biçiminde yanıt verirken (Tablo 7–8), diğer tüm katılımcılar ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıt vermişlerdir. Özellikle müfettişlerin ve sendika yöneticilerinin diğer yöneticilere göre daha düşük ortalama değerlerle görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 8). Bu maddede katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmekte ($**p < 0,01$) ve özellikle il

milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (* $p<0,05$) olduğu da görülmektedir (Tablo 8–9).

Elde edilen bulgulara bakıldığında eğitim sisteminin denetiminden sorumlu ve bu yönüyle birçok farklı kurumun işleyişini görme fırsatı bulabilen müfettişlerin ve iç denetçilerin daha düşük ortalamalarla görüş bildirmeleri dikkate değer bulunmuştur. Paralel biçimde birçok farklı eğitim kurumundan üyeleri bulunan eğitim sendika yöneticilerinin de daha düşük bir ortalama ile görüş bildirmeleri ve diğer katılımcıların da bildirdikleri görüşlerinin düzeyi dikkate alındığında eğitim sisteminde standartların bütüncül bir bakış açısıyla hazırlanmasında bazı sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminde standartların hazırlanmasıyla ilgili yapılmış bir araştırma olmasa da bu konuyla ilgili sorunların bazıları MEB İç Denetim Birim Başkanlığının hazırladığı 2009 Faaliyet Raporunda görülebilir. Örneğin bu raporda, bakanlık bünyesinde burs hizmeti veren toplam beş birim bulunduğu; her birim kendilerine ait usul ve teamülleri çerçevesinde aynı hedef kitleye hizmet verdiği halde bu birimlerin burs başvuru, değerlendirme ve takip sistemleriyle ilgili standart bir uygulaması ve aralarında bir koordinasyon bulunmadığı ifade edilmektedir (s.69). Bu ve benzeri örnekler bağlamında standartların belirlenirken bütüncül bir bakış açısıyla oluşturulmasının, hem etkili hesap verebilirlik mekanizmalarının alt yapısının oluşturulmasında hem daha etkin ve verimli bir kamu hizmetinin sağlanmasında rol oynayacağı söylenebilir.

Standartlar ölçeğinin 3. maddesinde, “Standartlar, ilgili mevzuattaki ve uygulamalardaki değişikliklere paralel olarak değiştirilmektedir.” ifadesine yer verilmektedir. Bu maddedeki belirtilen görüşlere bakıldığında iç denetçilerin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=2,50$) “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 7). Diğer katılımcıların görüşlerinin ortalama değeri ise ($2,59<\bar{X}<3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğiyle eşleşmektedir. Katılımcı gruplar arasında görev değişkene göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Eğitim sisteminde standartlarla ilgili çalışmanın Türk Kamu Yönetimindeki değişikliklere paralel olarak belirli bir ölçüde son yıllarda başladığı söylenebilir. Daha önce standartların oluşturulmasının ağırlıklı olarak dosyalama sistemlerinde ve özel öğretim kurumlarıyla ilgili olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Mevzuattaki değişikliklere paralel olarak standartların değiştirilmemesine çarpıcı bir örnek olarak, 2004/58500 sayılı makam onayıyla yürürlüğe giren Özel Öğretim Kurumlarına Ait

Standartlar Yönergesi verilebilir. Standartları belirleyen ilgili yönergenin 3. maddesinde yasal dayanak olarak 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa yer verilse de, bu kanun 2007 yılında yürürlükten kaldırılarak yerine 5580 sayılı Özel öğretim Kurumları Kanunu yasalaşmıştır. Bu kanunun 2007’de yayımlanmasından ise ancak üç yıl sonra 2010 yılında 1930 sayılı makam oluruyla yeni bir Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi oluşturulabilmiştir.

İç denetçilerin standartlarla ilgili mevzuatın uyumunu içeren 3. maddeye düşük ortalama değeriyle görüş bildirmesinin önemli nedenlerinden birisi iç denetimle ilgili mevzuatta, standart kavramının oldukça ön planda olması olabilir. MEB İç Denetim Başkanlığı Yönergesinin 5. maddesinin 2. fıkrasında, “İç denetim, faaliyet veya birimlerin risk düzeyi esas alınarak sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla iç denetim standartlarına uygun olarak yapılır.” ifadesine yer verilmektedir. Ayrıca yönergenin 6. maddesinde, “İç denetim faaliyetleri, ilgili mevzuat ve kurul tarafından belirlenen Kamu İç Denetim Standartları ve Kamu İç Denetçileri Meslek Ahlâk Kurallarına uygun olarak yürütülür, açıklık bulunmayan hallerde ise uluslararası denetim standartları ile etik kurallar dikkate alınır.” ifadesi yer almaktadır. Kendi birimlerinin denetim çalışmalarını düzenleyen mevzuatta standartların ön planda olduğu iç denetçilerin bu nedenle düşük ortalamalarla bu maddede görüş bildirdiği düşünülebilir.

Ölçeğin 4. maddesinde yer alan “Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.” ifadesine iç denetçilerin “hiç katılmıyorum” yanıtına karşılık gelecek ortalamayla ($\bar{X}=1,33$) değerlendirme yaptığı (Tablo 7), sendika yöneticilerinin ise “katılmıyorum” görüşüne ($\bar{X}=2,51$) yer verdikleri; diğer katılımcı grupların da ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” biçiminde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 8). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişlerinin ve sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($*p < 0,05$) bulunduğu da görülmektedir.

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Standartların belirlenmesinde ilgili paydaşların görüşleri alınmaktadır.” ifadesine iç denetçiler ($\bar{X}=2,33$), eğitim müfettişleri ($\bar{X}=2,56$) ve sendika yöneticileri ($\bar{X}=2,31$) “katılmıyorum” yanıtıyla görüş bildirmişler. Diğer katılımcılar ise bu maddeye ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” yanıtıyla karşılık vermektedirler. (Tablo 8). Bu maddede, genel müdürler ve il milli eğitim müdürlerinin görüşleriyle eğitim müfettişlerinin ($**p < 0,05$) ve sendika yöneticilerinin

(* $p < 0,01$) görüşleri arasında ve de daire başkanlarıyla sendika yöneticilerinin görüşleri arasında (** $p < 0,01$) anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 9). Sendika yöneticileri eğitim sistemi içinde yer alan bir sivil toplum kuruluşu olarak eğitim sendikalarının bu konuda görüşlerinin yeterince alınmadığını düşünebilirler.

Ayrıca dikkat çekici başka bir durum bu maddede bakanlık müfettişleri de dâhil olmak üzere tüm denetçilerin yöneticilere göre daha düşük ortalamalarla görüş bildirmesidir (Tablo 8). Bu durumun ortaya çıkmasında müfettişlerin görevleri gereği eğitim sisteminde yer alan paydaşlarla daha yaygın bir biçimde görüşmeleri ve standartların oluşturulmasıyla ilgili olarak bazı eleştirilerle karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Başka bir neden ise müfettişlerin, standartların yönetim tarafından oluşturulurken konuyla ilgili olarak kendi görüşlerine yeterince başvurulmadığı biçimdeki algısına dayalı olabilir. Örneğin, MEB'in 2009/83 sayılı İlköğretim Kurumları Standartları Genelgesinde, merkezde oluşturulan bir komisyonca hazırlanan standartlar hakkında illerde bulunan ilköğretim okullarının görüş bildirmesi ve bildirilen görüşlerin rapor halinde bakanlığa sunulması istenmektedir. Bu genelgede il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan ve ilköğretim okullarını doğrudan denetlemekle sorumlu olan müfettişlerin görüşlerinin alınmasıyla ilgili açık bir ifadeye rastlanılmamaktadır.

Aslında standartların veya yapılacak iş ve işlemlerle ilgili standartları içinde bulunduran mevzuatın hazırlanması aşamasında ilgili paydaşların görüşlerinin alınması değil aynı zamanda bu görüşlerin nitelikli bir biçimde ilgili mevzuata yansıtılmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir. Görüşlerinin yeterince yansımadığını düşünen denetçiler ve sendika yöneticileri bu maddede düşük ortalamalarla değerlendirme yapmış olabilirler (Tablo 8–9).

Ölçeğin 6. maddesi olan, “Standartlar uygulamaya geçirilirken aşamalı bir yol takip edilmektedir.” maddesine iç denetçiler “katılmıyorum” ($\bar{X} = 2,00$) biçiminde yanıt verirken (Tablo 7) diğer tüm katılımcılar “orta derecede katılıyorum” biçiminde ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) yanıt vermektedirler (Tablo 8). Bu maddede katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (** $p < 0,001$) tespit edilmiştir; genel müdür, genel müdür yardımcıları ve il milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticileri ve eğitim müfettişlerin görüşleri arasında farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 8–9). Elde edilen bulgulara bakıldığında özellikle müfettişlerin, iç denetçilerin ve sendika yöneticilerinin diğer katılımcılara göre daha düşük ortalamalarla puan verdikleri

görülmektedir. Bu bulgulara bakılarak standartların uygulamaya geçirilmesinde aşamalı bir yolun takip edilmesinde bazı sorunların yaşandığı düşünülebilir.

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerde standartlar bağlayıcı bir rol oynamaktadır.” maddesine iç denetçiler ortalama olarak ($\bar{X}=1,83$) “katılmıyorum” yanıtını verirken (Tablo 7), diğer katılımcılar “orta derecede katılıyorum” ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) biçiminde görüş bildirmişlerdir (Tablo 8). Katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir görüş farklılığı (** $p < 0,001$) görülürken, il milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticileri arasında anlamlı bir görüş farklılığı da ($*p < 0,05$) bulunmaktadır (Tablo 8–9). Aslında kamusal iş ve işlemlerin standartlara uygun olması 2005 ten itibaren yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. 2005 yılında Başbakanlık tarafından yayımlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin, Hizmet Standartlarına Uyuma başlıklı 7. maddesinde, “*Kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticileri ve diğer personeli, kamu hizmetlerini belirlenen standartlara ve süreçlere uygun şekilde yürütürler, hizmetten yararlananlara iş ve işlemlerle ilgili gerekli açıklayıcı bilgileri vererek onları hizmet süreci boyunca aydınlatırlar.*” ifadelerine yer verilmektedir. İlgili makamlarca bir etik davranış ilkesi olarak görülen standartlara uyma zorunluluğunun, bir kamusal hizmet sektörü olan eğitim sisteminde yer alan ilgili kişilerce bu düzeyde değerlendirilmesi düşündürücüdür.

Standartlar ölçeğindeki 8. ve son madde olan, “Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.” maddesine iç denetçiler ($\bar{X}=2,50$) ve sendika yöneticileri ($\bar{X}=2,57$) ortalamalarla “katılmıyorum” yanıtını verirken (Tablo 7–8), diğer katılımcılar “orta derecede katılıyorum” ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) biçiminde görüş bildirmişlerdir (Tablo 8). Katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir görüş farklılığı (** $p < 0,001$) görülürken, il milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticilerinin görüşleri arasında ise anlamlı ($*p < 0,05$) bir farklılık görünmektedir (Tablo 8–9).

Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetimi ilgili mevzuat kapsamında yapılmaktadır. Bununla birlikte mevzuatta belirtilen hususların belirli bir standart çerçevesine yerleştirilmediğinde sorunlar oluşturacağı düşünülmektedir. Dikkat çekici bir örnek olarak, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca Milli Eğitim Bakanının imzasıyla çıkartılan 01.11.2010 tarihli ve “Raporda Önerilen Tekliflere İlişkin Uygulama Sonuçlarının Bildirilmesi” konulu yazının içeriği verilebilir. Yazıda MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve ilgili birimlere gönderilen inceleme/soruşturma ve ön inceleme raporlarıyla ilgili olarak MEB Teftiş Kurulu Başkanlığına bilgi verilmediği

bu konularla ilgili bilgilendirmenin yapılması gerektiği hususu ilgili yasal çerçeveye belirtilmektedir. Yazıda hukuki dayanak olarak verilen MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinin 2007’de eklenen 8/e maddesinde Teftiş Kurulu Başkanının görevleri arasında, “*Denetim, inceleme, araştırma ve soruşturmalara ilişkin yazı ve raporları bizzat veya Bakan onayı ile görevlendirilmiş müfettişler vasıtasıyla incelemek, şekil, usul ve esas yönlerinden eksikliklerinin giderilmesini sağlamak, ilgili yerlere göndermek; bunlar üzerine ilgililerce alınacak önlem ve yapılacak işlemlerin sonuçlarını izlemek; gecikmeler hakkında ve önemli hallerde Bakana bilgi sunmak; gerektiğinde genel müdürler, daire başkanları ve diğer ilgililerle bu konularda toplantı yapılmasını sağlamak,*” ifadelerine yer verilmiştir.

Bununla birlikte, “*..ilgililerce alınacak önlem ve yapılacak işlemlerin sonuçlarını izlemek...*” işleminin standardının ne olduğu belirtilmemiştir. 2007’de eklenen bu fıkradan üç yıl sonra bu yazının ilgili birimlere gönderilmesi de düşündürücüdür. Bu sürenin ve yapılacak işlemlerin açık bir biçimde standarda kavuşturulmamasının ilgili birimlerin hesap verebilirliğini zayıflattığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda 5018 sayılı kanun kapsamında kurulan MEB İç Denetim Birim Başkanlığının çalışmalarını düzenleyen MEB İç Denetim Başkanlığı Yönergesinin 36. maddesinde denetim sonuçlarının nasıl izleneceğinin standart bir çerçevesi çizilmektedir. İlgili maddeye göre, “*Denetim faaliyetleri sonucunda iç denetçiler tarafından düzenlenen nihai raporlarda gösterilen denetim sonuçlarına ilişkin tavsiyeler ve düzeltici tedbirler belirtilen süre içerisinde ve denetlenen birimle iç denetçi tarafından varılan mutabakat çerçevesinde oluşturulan eylem planına uygun olarak yerine getirilir. Önerilerin gerçekleştirilmesinin belli bir süre gerektirmesi durumunda bu husus denetim raporuna verilen cevapta belirtilir ve eylem planına bağlanan hususlar tamamlanıncaya kadar periyodik gelişmeler ilgili birimce en az altı aylık dönemler halinde iç denetim birimi başkanlığına bildirilir... Denetlenen birim yöneticileri, denetim raporlarında yer alan önerilere ilişkin gerekli düzeltici tedbirleri alır. Raporlarda yer alan tavsiyelerin gerçekleştirilmemesi ve gerekli önlemlerin alınmaması halinde iç denetim birimi başkanlığı yapılması gerekenler ve sorumlular hakkında üst yöneticiyi bilgilendirir.*” ifadelerine yer verilmektedir.

1.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Saydamlık Ölçeğinde Görev Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 10. İç Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Maddeler	\bar{X}	SS
1. Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir.	1,67	0,82
2. Eğitim sisteminde kamu parasını harcama süreçleri saydam olarak gerçekleştirilmektedir.	2,00	0,89
3. Eğitim sistemiyle ilgili tüm veriler ve istatistikî bilgiler herkesçe erişilebilir durumdadır.	2,33	0,82
4. Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporları kamuya açık bir biçimde sunulmaktadır.	1,66	0,82
5. Web siteleri ve benzeri iletişim teknolojileri eğitim sistemindeki saydamlığın artırılmasında etkin olarak kullanılmaktadır.	2,50	1,22
6. Eğitim sistemiyle ilgili vatandaşlara sunulan bilgiler nitelikli bir biçimde (zamanında, anlaşılabilir, erişilebilir) sunulmaktadır.	2,16	0,98
7. Eğitim sisteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler.	2,33	0,82
8. Saydamlığın artırılmasıyla ilgili yapılan hukuki düzenlemeler (Bilgi edinme hakkı kanunu, 5018 sayılı kanun vb.) eğitim sistemindeki saydamlığın artmasında etkin bir rol oynamaktadır.	3,83	1,17
Toplam	2,31	0,62

Tablo 11 ve 12 de görüldüğü gibi saydamlık ölçeğinin genelinde katılımcı gruplar arasında anlamlı görüş farklılıkları elde edilmiştir. Bu farklılığın özellikle sendika yöneticileri ve eğitim müfettişleriyle diğer katılımcı grupların görüşleri arasında olduğu ve sendika yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin daha düşük ortalamalarla görüş bildirdikleri saptanmıştır. Katılımcıların görev değişkenine göre verdikleri ortalama değerler arasında 4. madde hariç diğer tüm maddelerde anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 11-12).

Tablo 11. Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Görevleri																		F	p
	1. Genel Müdür ve Yardımcısı			2. Daire Başkanı			3. Bakanlık Müfettişi			4. Milli Eğitim Müdürü			5. Eğitim Müfettişi			6. Sendika Yöneticisi				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	30	2,93	1,01	65	2,77	0,88	80	2,45	0,78	70	2,87	0,85	607	2,43	0,82	84	2,36	0,83	7,277	0,000
2.	30	3,27	0,91	65	3,23	0,86	80	2,69	0,85	70	3,53	0,91	607	2,57	0,92	84	2,40	0,89	22,93	0,000
3.	30	3,13	0,82	65	3,28	0,88	80	3,23	0,95	70	3,63	0,92	607	2,87	0,95	84	2,69	0,90	12,53	0,000
4.	30	2,50	0,82	65	2,43	0,81	80	2,60	1,06	70	2,59	0,91	607	2,43	0,98	84	2,18	0,88	2,059	0,068
5.	30	3,50	0,90	65	3,45	0,77	80	3,25	0,85	70	3,77	0,89	607	3,11	0,82	84	2,92	0,89	11,94	0,000
6.	30	3,10	0,76	65	3,18	0,88	80	3,01	0,85	70	3,41	0,79	607	2,82	0,83	84	2,68	0,92	9,719	0,000
7.	30	3,50	0,82	65	3,18	0,85	80	2,69	0,79	70	3,03	0,82	607	2,68	0,79	84	2,75	0,80	11,62	0,000
8.	30	3,47	0,82	65	3,46	0,85	80	3,41	0,98	70	3,66	0,96	607	3,29	0,84	84	3,10	0,80	4,219	0,001
T	30	3,17	0,62	65	3,12	0,64	80	2,91	0,57	70	3,31	0,62	607	2,77	0,59	84	2,73	0,91	13,67	0,000

Tablo 12. Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamli farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	4-5**, 4-6*
2.	1-5**, 1-6**, 2-3*, 2-5***, 2-6***, 3-4***, 4-5***, 4-6***
3.	2-6*, 3-6*, 4-5***, 4-6***
4.	---
5.	2-6*, 3-4*, 4-5***, 4-6***
6.	2-5*, 2-6*, 4-5***, 4-6***,
7.	1-3***, 1-5***, 1-6**, 2-3*, 2-5***, 4-5*
8.	4-5*, 4-6**
Toplam	1-5*, 2-5**, 2-6* 3-4*, 4-5***, 4-6***

Saydamlık ölçeğin 1. maddesi olan, “Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir.” ifadesine iç denetçilerin “hiç katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=1,67$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Genel müdür ve yardımcılarını, daire başkanı ve il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum”; müfettişlerin ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamalarının ($1,80 < \bar{X} < 2,60$) ise “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri (**p<0,001) ve sendika yöneticileri (*p<0,05) arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 11–12).

Elde edilen bulgulara bakıldığında eğitim sisteminde karar alma süreçlerinin özellikle denetçilerin ve sendika yöneticilerinin görüşlerine göre saydam bir biçimde gerçekleşmediği görülmektedir. Daha çok karar alma konumunda olan yöneticilerin ise bu maddeye orta derecede katıldıkları görülmektedir. Tüm eğitim sisteminde yer alan

kurum ve kuruluşlarını denetleyen ve alınan karar alma süreçlerinin ne biçimde gerçekleştiğini görme yetkisine sahip olan müfettişlerin bu konuda olumsuz görüş bildirmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bir sivil toplum kuruluşu olan sendika yöneticilerinin de olumsuz görüş bildirmesi de dikkate alınmalıdır. Karar alma süreçlerinin saydam hale getirilmesiyle ancak bu kuruluşların karara katılımının olanaklı hale geleceği düşünülmektedir.

Saydamlık ölçeğinin 2. maddesi olan, “Eğitim sisteminde kamu parasını harcama süreçleri saydam olarak gerçekleştirilmektedir.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,00$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Genel müdür ve yardımcıları, daire başkanı ve bakanlık müfettişlerinin görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum”; il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=3,53$) “tamamen katılıyorum”; eğitim müfettişlerin ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamalarının ($1,80 < \bar{X} < 2,59$) ise “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede farklı yönetici ve denetçi grupları arasında birçok anlamlı farklılığın olduğu da görülmektedir (Tablo 11–12). Kamu parasının harcanmasında yetki sahibi olan yöneticilerle bu harcamaları denetlemekle yükümlü olan denetçilerin arasında anlamlı farklılıkların bu kadar çok olması düşündürücüdür. Yolsuzlukların, suiistimallerin önlenmesinde ve eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin gerçekleştirilmesinde mali yapısının istenen düzeyde saydamlaştırılmasının oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir.

Saydamlık ölçeğinin 3. maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili tüm veriler ve istatistikî bilgiler herkesçe erişilebilir durumdadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,33$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Genel müdür ve yardımcıları, daire başkanı ve bakanlık müfettişlerinin, eğitim müfettişlerin ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum”; il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalamasının ise ($\bar{X}=3,63$) “katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede daire başkanları (* $p < 0,05$), bakanlık müfettişleri (* $p < 0,05$) ve il milli eğitim müdürleriyle (** $p < 0,001$) sendika yöneticileri arasında ve de il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında (** $p < 0,001$) anlamlı farklılıkların olduğu da görülmektedir (Tablo 11–12).

Bilindiği gibi eğitim hizmetleri kamunun genelini ilgilendiren yaygın bir kamusal hizmettir. Elde edilen verilerin ve istatistikî bilgilerin eğitim sisteminin performansına ışık tutacağı dolayısıyla daha hesap verebilir olmasına neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle sistem içerisinde tüm düzeylerde elde edilen verilerin ve istatistikî bilgilerin kamuya açık hale getirilmesinin ve erişilebilir kılınmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, bu durumun, katılımcıların büyük bir çoğunlunun görüşüne göre, istenilen düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir.

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporları kamuya açık bir biçimde sunulmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “hiç katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=1,66$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Bakanlık müfettişleri dışındaki diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ise ($1,80 < \bar{X} < 2,59$) “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği; bakanlık müfettişlerinin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=2,60$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede hiçbir katılımcı grup arasında anlamlı bir farklılık olmaması dikkat çekicidir (Tablo 11–12).

Eğitim sisteminde yer alan kurum denetim raporlarının kamuya açık hale getirilmemesi sonucunda, kamu parasını harcama süreçlerinin saydamlığı ve sistemle ilgili verilerin herkesçe erişilebilir olmasının sağlıklı olarak gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir. Denetim raporlarında kurumun mali yapısını, idari işleyişini ve kurumla ilgili istatistik bilgileri görme olanağı bulamayan vatandaşlara karşı bu kurumların hesap verebilirliği de tartışmalı hale gelebilir. 5018 sayılı kanunun gereği olarak denetim raporlarının MEB İç Denetim Birim Başkanlığı tarafından kamuya açık bir biçimde bakanlığın internet sitesi üzerinden 2008 ve 2009 yıllarında sunulduğu görülmektedir. Diğer denetim birimlerinin de “gizli” ibaresi taşımayan denetim raporlarını kamuya açık hale getirmelerinin eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca 2004 yılında Bakanlar Kurulu tarafından çıkartılan, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında hazırlanan Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin 6. maddesinde kamu kurum ve kuruluşlarını bağlayıcı bir hüküm olarak, “*Kesinleşen faaliyet ve denetim raporları uygun vasıtalarla kamuoyunun incelemesine açık hale getirilir.*” hükmü yer almaktadır. Ayrıca 2007/4 sayılı ve Kamu Kurumları İnternet Sitesi Kılavuzu konulu

Başbakanlık Genelgesinde de tüm kamu kurum ve kuruluşlarının web siteleriyle ilgili uyması gereken zorunluluklar belirtilmektedir. Asgari site içeriğiyle ilgili bölümde, “*Kamu kurumları internet siteleri; ait olduğu kuruma ilişkin olan, kamuya açıklanmasında sakınca görülmeyen ve ilgili yasalarla açıklanması zorunlu kılınan her türlü bilgiyi kolay erişilebilir, anlaşılabilir, doğru, güncel, kolay okunabilir bir biçimde sunmak zorundadır.*” ifadelerine yer verilmektedir. Denetim raporlarının kamuya açık hale getirilmemesinin bu mevzuat hükümleriyle çeliştiği düşünülmektedir.

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Web siteleri ve benzeri iletişim teknolojileri eğitim sistemindeki saydamlığın artırılmasında etkin olarak kullanılmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Katılımcı tüm müfettişlerin ve sendika başkanlarının görüşlerinin ortalamasının ise ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği; diğer tüm yöneticilerin görüşlerinin ortalamasının ($3,40 < \bar{X} < 4,39$) ise “katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle bakanlık müfettişleri arasında (* $p < 0,05$) ve eğitim müfettişleri arasında (** $p < 0,000$) anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bunun yanı sıra sendika yöneticileriyle daire başkanlarının görüşleri arasında (* $p < 0,05$) ve il milli eğitim müdürlerinin görüşleri arasında (** $p < 0,001$) anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 11–12). Elde edilen bulgulara bakıldığında denetçilerin, sahip oldukları yetkiyle eğitim sistemiyle ilgili erişebildikleri bilgiler de göz önüne alınarak, web siteleri aracılığıyla saydamlığın daha da artırılabilceğini düşünmekte oldukları söylenebilir.

Sayıştay Başkanlığının 2006 yılında hazırladığı “e-Devlete Geçişte Kamu Kurumları İnternet Siteleri” adlı performans denetimi raporunda MEB dâhil olmak üzere bazı bakanlıkların ve merkezi kamu kuruluşlarının farklı başlıklar altında belirli ölçütlerle web siteleri incelenip puanlanmıştır. *Tasarım* başlığı altındaki ölçütlere göre MEB internet sitesinin beklentileri %59 karşıladığı, *Dolaşım* başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %56 karşıladığı, *İçerik* başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %38 karşıladığı, *Erişilebilirlik* başlığı altındaki ölçütlere göre internet sitesinin beklentileri %53 karşıladığı görülmektedir (Sayıştay Başkanlığı, 2006, 32–33). Bu araştırmada her ne kadar *saydamlık* konusu doğrudan incelenmemiş bile olsa MEB’in web sitesinin beklentileri genellikle orta düzeyde karşıladığı

görülmektedir. Web sitesinin niteliğinin de kaçınılmaz olarak vatandaşlara sunulan bilginin ve dolayısıyla saydamlığın niteliğini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Ayrıca Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmeliğin 6. maddesinde, “...Kurum ve kuruluşlar, Kanun ve bu Yönetmelik hükümleri çerçevesinde, bilgi edinme hakkının etkin olarak kullanılabilmesi ve bilgi edinme başvurularından kaynaklanan iş yükünün en aza indirilebilmesi amacıyla kurumsal internet sayfalarını bu madde hükümlerine göre yeniden şekillendirir. Bu Yönetmelik kapsamındaki kurum ve kuruluşlar, bu bilgileri tek tek birimler bazında, aynı kurumsal internet sayfası üzerinden; zorunlu hallerde kurumsal internet sayfasından link verilmek suretiyle birime ait internet sayfası üzerinden kamuoyunun bilgisine sunarlar.” biçiminde ifade edilen yönetmelik hükmü gereğince eğitim sistemi içindeki tüm kamu kurum ve kuruluşlarının internet siteleri yoluyla kamuya karşı kendilerini daha da saydam hale getirmeleri gerekmektedir. Ölçeğin 4. maddesine katılımcıların verdikleri ortalama değerler göz önüne alındığında eğitim kurumlarının daha da saydamlaşması gerektiği düşünülmektedir.

Saydamlık ölçeğinin 6. maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili vatandaşlara sunulan bilgiler nitelikli bir biçimde (zamanında, anlaşılabilir, erişilebilir) sunulmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=2,16$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). İl milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=3,41$) “katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede daire başkanlarıyla eğitim müfettişleri (* $p < 0,05$) ve sendika yöneticileri (* $p < 0,05$) arasında ve de il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri (**** $p < 0,001$) ve sendika yöneticileri (*** $p < 0,001$) arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 11–12).

Saydamlık ölçeğinin 7. maddesi olan, “Eğitim siteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=2,33$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Genel müdürlerinin ve yardımcılarının görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=3,50$) “katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede genel müdürlere bakanlık müfettişleri

(***p<0,001), eğitim müfettişleri (***p<0,001) ve sendika yöneticilerinin (**p<0,01) görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca, daire başkanlarıyla bakanlık müfettişleri (*p<0,05) ve eğitim müfettişlerinin (***p<0,001) görüşleri arasında ve de il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında (*p<0,05) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 11–12). Elde edilen bulgulara bakıldığında yöneticilerin denetiminden sorumlu ve bu konuda yetki sahibi olan müfettişlerin yöneticilerle karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar oluşturacak biçimde bu maddede daha olumsuz bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kamu hizmeti veren eğitim kurum ve kuruluşlarının yöneticilerinin kurumları amaçlar, planları ve programlarıyla ilgili bilgileri sunma konusundaki istekli olmalarının saydamlığın ve dolayısıyla hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu konuda eğitim yöneticilerinin ilgili kişilerce orta derecede algılanan bir istekliliğinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Ölçeğin 8. maddesi olan, “Saydamlığın arttırılmasıyla ilgili yapılan hukuki düzenlemeler (Bilgi edinme hakkı kanunu, 5018 sayılı kanun vb.) eğitim sistemindeki saydamlığın artmasında etkin bir rol oynamaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,83$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 10). Eğitim müfettişlerinin ($\bar{X}=3,29$) ve sendika yöneticilerinin ($\bar{X}=3,10$) görüşlerinin ortalamasının “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ise ($3,41<\bar{X}<4,20$) “katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 11). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişlerinin görüşleri (*p<0,05) arasında ve sendika yöneticilerinin görüşleri (**p<0,01) arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 11–12). Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların son yıllarda eğitim sisteminin saydamlaşmasına yönelik yapılan yasal düzenlemeleri genellikle olumlu bulduğu görülmektedir.

Türkiye’de saydamlıkla ilgili yapılan bir takım hukuki düzenlemelerin etkinliğiyle ilgili bazı araştırmalar yapılmıştır. Güner’in (2010), “5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi Ve Kontrol Kanununun Mali Saydamlık Ve Yolsuzlukla Mücadele Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, 5018 Sayılı Kanun’un 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 taşıdığını vurgulanmaktadır.

TBMM Başkanlığı tarafından 2005 yılından itibaren Bilgi Edinme Hakkı Kanununun kullanımıyla ilgili hazırlanan raporlara bakıldığında, vatandaşlar tarafından her yıl başvurularının sayısının bir önceki yıla göre arttığı görülmektedir. Bu durum bilgi edinme başvurularının internet ortamına taşınmasının yanı sıra vatandaşların konuyla ilgili artan bilinç düzeyiyle de ilişkilendirilmiştir. 2004 yılı içerisinde reddedilen başvurular üzerine yargıya başvuru olmamışken ilk kez 2005 yılında reddedilen başvuru sahiplerinden 311'i yargıya başvurmuştur (TBMM, 2006). 2007 yılına ait TBMM Başkanlığı raporunda her yıl kanun kapsamında bir öncekine göre başvuruların arttığı, olumlu cevap oranının yüksek olduğu ve uygulamada bazı aksaklıklara rağmen sistemin genelde sağlıklı işlediği vurgulanmaktadır (TBMM, 2008).

Bilgi edinme hakkının kullanımında yalnızca sayısal değerlerdeki artışa bakarak bu hakkın toplumun geneline ne kadar yaygınlaştığını anlamak olası değildir. Konak'ın (2007) 2005 yılında Nevşehir Valiliğine bilgi edinme hakkı kanunu kapsamında yapılan başvuruları incelediği bir araştırmasında en çok talep edilen bilginin memurların geçmiş yıllara ait sicil raporlarını istemeleri ve öğretmen atamaları ilişkin olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bilgi edinme hakkının yaygın bir biçimde vatandaşlar tarafından kullanıldığını söylemek aceleci bir karar olur. Bununla birlikte eğitim sisteminin saydamlaşması yalnızca içinde yer alan kamu görevlilerinin değil aynı zamanda bu hizmetten yararlanan diğer vatandaşlarında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu gibi yasal haklarından yararlanmasıyla olacağı düşünülmektedir. Örneğin, bir öğrenci velisinin Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında çocuğunun devam ettiği okulunun performansına ışık tutabilecek genel denetim raporlarını istemesi eğitim sisteminin saydamlaşmasında rol oynayabilir.

1.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sağlama Ölçeğinde Görev Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 13. İç Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No.	\bar{X}	SS
1. Vatandaşlar, eğitim sisteminde yer alan kişi ve kurumlarca ilgili şikâyetlerini çekinmeden yapabilmektedirler.	3,00	1,10
2. Şikâyet süreçleriyle ilgili hukuki alt yapı karmaşaya ve duraksamaya yol açmayacak niteliktedir.	3,00	0,89
3. Vatandaşların şikâyetlerini zorlanmadan iletebilecekleri mekanizmalar mevcuttur.	3,50	0,55
4 Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişi ve birimler yeterli düzeyde yetkilidirler.	3,50	0,55
5. Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişilerin (müfettişler, muhakkikler vb.) iş yükleri bu çalışmalarının yürütülmesinde sorun <u>oluşturmamaktadır</u> .	2,66	0,82
6. Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişiler gerekli niteliklere sahiptir.	3,16	0,41
7. Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.	2,83	0,75
8. Vatandaşların şikâyetleri ile ilgili sonuçlar detaylı bir biçimde ilgili kişiye sunulmaktadır.	2,83	0,75
Toplam	3,06	0,70

Tablo 14 ve 15 de görüldüğü gibi sağlama ölçeğinin genelinde sendika yöneticileriyle diğer katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı görüş farklılıkları olduğu ve sendika yöneticilerinin daha düşük ortalamalarla görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak şikâyetlerle ilgili ifadeler içeren sağlama ölçeğindeki uygulamalarla ilgili sendika yöneticilerinin görüşlerine göre sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Tablo 14. Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Görevleri																		F	p
	1. Genel Müdür ve Yardımcısı			2. Daire Başkanı			3. Bakanlık Müfettişi			4. Milli Eğitim Müdürü			5. Eğitim Müfettişi			6. Sendika Yöneticisi				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	30	3,40	0,97	65	3,31	1,07	80	3,29	1,00	70	4,03	0,95	607	3,42	0,95	84	3,04	0,97	8,713	0,000
2.	30	3,30	0,75	65	3,17	0,88	80	3,10	0,85	70	3,34	0,95	607	3,17	0,88	84	2,69	0,86	5,491	0,000
3.	30	3,83	1,02	65	3,58	1,00	80	3,53	1,01	70	4,06	0,86	607	3,58	0,91	84	2,88	1,00	13,50	0,000
4.	30	3,60	1,04	65	3,45	0,88	80	3,60	0,92	70	3,56	0,75	607	3,37	0,88	84	2,74	0,96	10,65	0,000
5.	30	3,00	0,83	65	3,09	0,91	80	3,21	1,14	70	3,00	1,08	607	2,87	1,17	84	2,45	0,88	4,620	0,000
6.	30	3,27	0,87	65	3,25	0,81	80	3,59	0,84	70	3,54	0,86	607	3,57	0,84	84	2,51	0,78	24,98	0,000
7.	30	3,27	0,98	65	3,12	0,88	80	3,29	0,75	70	3,46	0,77	607	3,33	0,85	84	2,63	0,82	11,38	0,000
8.	30	3,33	0,80	65	3,20	0,79	80	3,30	0,96	70	3,60	0,84	607	3,27	0,88	84	2,64	0,80	10,69	0,000
T	30	3,37	0,67	65	3,27	0,68	80	3,36	0,61	70	3,57	0,59	607	3,32	0,62	84	2,69	0,60	18,52	0,000

Tablo 15. Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	2-4**, 3-4***, 4-5***, 4-6***, 5-6*
2.	4-6***, 5-6***,
3.	1-6***, 2-6***, 3-4*, 3-6**, 4-5**, 4-6***, 5-6***
4.	1-6***, 2-6***, 3-6***, 4-6***, 5-6***
5.	2-6*, 3-6**
6.	1-6**, 2-6***, 3-6***, 4-6***, 5-6***
7.	1-6*, 2-6*, 3-6***, 4-6***, 5-6***
8.	1-6*, 2-6*, 3-6***, 4-6***, 5-6***
Toplam	1-6***, 2-6***, 3-6***, 4-6***, 5-6***

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Vatandaşlar, eğitim sisteminde yer alan kişi ve kurumlarca ilgili şikâyetlerini çekinmeden yapabilmektedirler.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,00$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Genel müdür ve yardımcılarının, il milli eğitim müdürlerinin ve eğitim müfettişlerinin görüşlerinin ortalamalarının ($3,39 < \bar{X} < 4,20$) “katılıyorum”; daire başkanlarının, bakanlık müfettişlerinin ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamasının ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) ise “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 14). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle daire başkanları (**p<0,01), bakanlık müfettişleri (***p<0,001), eğitim müfettişleri (***p<0,001) ve sendika yöneticileri (***p<0,001) arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca eğitim müfettişleriyle sendika yöneticileri arasında da anlamlı bir farklılık (*p<0,05) bulunmaktadır (Tablo 15).

Eğitim sistemin hesap verebilir bir yapıya kavuşturulmasında eğitim hizmetinden yararlanan vatandaşların sonuçlarından endişe etmeden şikâyette bulunabilmeleri önemli görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların görüşlerine göre vatandaşlar genellikle şikâyetlerini çekinmeden yapabilmektedirler.

Sağlama ölçeğinin 2. maddesi olan, “Şikâyet süreçleriyle ilgili hukuki alt yapı karmaşaya ve duraksamaya yol açmayacak niteliktedir.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,00$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamaları ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticileri arasında anlamlı

farklılıklar (**p<0,001) bulunmaktadır. Ayrıca eğitim müfettişleriyle sendika yöneticileri arasında da anlamlı bir farklılık (**p<0,001) bulunmaktadır (Tablo 15).

Beyhan'ın (2008) 28 ilde eğitim (ilköğretim) müfettişleri üzerinde yaptığı, “İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasında, müfettişlerin hukuki altyapıdan kaynaklı sorunlarla ilgili üç maddeyi de “ara sıra” seçeneğine karşılık gelecek biçimde yanıtladığı saptanmıştır. Bu bulgu araştırmamızda elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Özellikle eğitim sisteminde yer alan kamu görevlilerinin disiplin suçları için üç farklı kanunun (657, 1702 ve 4357 sayılı kanunlar) yürürlükte olması, ilgili kanunlardaki bazı hükümlerin güncelliğini yitirmesi gibi sorunlar nedeniyle müfettişler bazı sorunlar yaşayabilirler. Bu nedenle şikâyet süreçlerinde sorun oluşturabilecek ilgili mevzuatın ilgili mahkeme kararları da göz önüne alınarak tekrar gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sağlama ölçeğinin 3. maddesi olan, “Vatandaşların şikâyetlerini zorlanmadan iletebilecekleri mekanizmalar mevcuttur.” İfadesine iç denetçilerin “katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X}=2,88$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamaları ($3,39<\bar{X}<4,20$) ise “katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer tüm katılımcılar arasında farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ayrıca bakanlık ve eğitim müfettişleriyle sendika yöneticilerini görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 15). Elde edilen bulgulara bakıldığında vatandaşların şikâyetlerini zorlanmadan iletebilecekleri mekanizmalar mevcut olduğu yönünde ortak bir görüşün katılımcılar arasında olduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasında özellikle kurumların internet siteleri üzerinden şikâyet ve başvuruların yapılabilmesi olanak sağlanmasının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Sağlama ölçeğinin 4. maddesi olan, “Şikâyetlerle ilgili çalışmalarını yürüten kişi ve birimler yeterli düzeyde yetkilidirler.” İfadesine iç denetçilerin “katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,74$) ve eğitim müfettişlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,37$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamaları ($3,39<\bar{X}<4,20$) ise “katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika

yöneticileriyle diğer tüm katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar (**p<0,001) görülmektedir. (Tablo 15). Elde edilen bulgulara bakıldığında, özellikle kamu yönetici ve denetçilerinin şikâyet çalışmalarını yürüten kişi ve birimlerin yeterli düzeyde yetkiye sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte sendika yöneticileriyle diğerleri arasında oluşan anlamlı (**p<0,001) görüş farklılığının nedeni, sendika yöneticilerinin, soruşturmayı yürüten kişilere karşı yönetsel ve siyasi baskı yapıldığını düşünmeleri ve bunun sonucunda da üyeleri veya diğer kamu görevlileri hakkında soruşturma sonucunda olumsuz kararlar alındığını düşünmeleri olabilir.

Sağlama ölçeğinin 5. maddesi olan, “Şikâyetlerle ilgili çalışmalarını yürüten kişilerin (müfettişler, muhakkikler vb.) iş yükleri bu çalışmalarının yürütülmesinde sorun oluşturmamaktadır.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=2,66$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,45$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamaları ($2,60 < \bar{X} < 3,40$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika yöneticileriyle daire başkanları (*p<0,05) ve bakanlık müfettişlerinin (**p<0,01) görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. (Tablo 15). Elde edilen bulgulara bakıldığında, kamu yönetici ve denetçilerinin şikâyetlerle ilgili çalışmaların yürütülmesinde iş yüklerinin kısmen sorun oluşturduğunu düşündükleri görülmektedir. Sendika yöneticileri ise bu kişilerin iş yükünün şikâyetlerle ilgili çalışmalarda sorun oluşturduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni, üyeleriyle veya kendileriyle ilgili yürütülen disiplin soruşturması süreçlerinin uzaması ve bunun nedeninin ilgili kişilerin iş yüklerinden kaynaklanmış olabileceğini düşünmelerine dayandırılabilir.

Sağlama ölçeğinin 6. maddesi olan, “Şikâyetlerle ilgili çalışmalarını yürüten kişiler gerekli niteliklere sahiptir.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=3,16$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). Sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,45$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer katılımcılardan genel müdürler ve yardımcıları, daire başkanları ($2,60 < \bar{X} < 3,39$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Bakanlık ve eğitim müfettişleriyle il milli eğitim müdürlerinin ortalamalarının ($3,40 < \bar{X} < 4,19$) ise “katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer tüm katılımcılar

arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 15). Elde edilen bulgulara bakıldığında, kamu yöneticisi ve denetçilerinin ilgili kişilerin niteliği konusunda genellikle olumlu düşündükleri; sendika yöneticilerinin ise olumsuz bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu görüş farklılığının nedeni sendika yöneticilerinin, üyeleriyle veya kendileriyle ilgili yürütülen disiplin soruşturması süreçlerinde şikâyetlerle ilgili çalışmalarını yürüten kişilerin niteliğini yeterli düzeyde bulmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Sağlama ölçeğinin 7. maddesi olan, “Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=2,83$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). İl milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,46$) “katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer tüm katılımcılar arasında farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 15). Elde edilen bulgulara bakıldığında şikâyetlerle ilgili gerekli inceleme / soruşturma çalışmalarının kısmen tatmin edici bir sürede tamamlanmadığı yönünde katılımcılarda bir görüş oluştuğu söylenebilir. Sendika yöneticileriyle diğer katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar oluşmasının nedeni üyeleriyle ilgili inceleme / soruşturma çalışmalarının uzun bir süreçte tamamlanmasından kaynaklanmış olabilir. Disiplin soruşturmalarının yasal tamamlanma süresinin azami iki yıl olduğu düşünülürse, bu sürenin daha da kısaltılması veya soruşturmanın niteliğine bağlı olarak farklı sürelerin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şikâyetlerle ilgili istatistikî bilgilerin ilgili birimlerce kamuya açık hale getirilmesinin de gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sağlama ölçeğinin son maddesi olan, “Vatandaşların şikâyetleri ile ilgili sonuçlar detaylı bir biçimde ilgili kişiye sunulmaktadır.” İfadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalama ile ($\bar{X}=2,83$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 13). İl milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,60$) “tamamen katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 14). Bu maddede sendika yöneticileriyle diğer tüm katılımcılar arasında farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo

15). Elde edilen bulgulara bakıldığında şikâyetlerle ilgili gerekli inceleme / soruşturma çalışmalarının kısmen tatmin edici bir sürede tamamlanmadığı yönünde katılımcılarda bir görüş olduğu söylenebilir. Sendika yöneticileriyle diğer katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar oluşmasının nedeni üyeleriyle ilgili inceleme / soruşturma çalışmalarının uzun bir süreçte tamamlanmasından kaynaklanmış olabilir. Disiplin soruşturmalarının yasal tamamlanma süresinin azami iki yıl olduğu düşünülürse, bu sürenin daha da kısaltılması veya soruşturmanın niteliğine bağlı olarak farklı sürelerin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şikâyetlerle ilgili istatistikî bilgilerin ilgili birimlerce kamuya açık hale getirilmesinin de gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorgulayıcılık Ölçeğinde Görev Değişkenine Katılımcı Göre Görüşleri

Tablo 16. İç Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Maddeler	\bar{X}	SS
33.Öğrenci velilerinin eğitim sisteminin daha hesap verebilir hale gelmesindeki bilinç düzeyleri ve beklentileri önemli ölçüde artmaktadır.	3,50	1,05
34. Politikacılar, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında nitelikli katkılar yapmaktadır.	2,83	0,41
35. Eğitim sistemiyle ilgili kararların alınmasında ve değerlendirilmesinde eğitim sendikalarının ve diğer STK'ların görüşleri ve eleştirileri etkilidir.	3,17	0,75
36. Medya, eğitim sistemindeki politikacı ve kamu yöneticilerinin vatandaşa karşı daha sorumlu ve hesap verebilir olmasında önemli bir rol oynamaktadır.	3,50	1,05
37. Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.	2,67	0,82
38. Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır.	2,50	0,55
39. Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.	2,00	0,00
40. Eğitim sistemiyle ilgili eleştiri ve görüşlerini dile getiren kuruluşlar (STK'lar, üniversiteler, medya vb.) uygulanabilir önerilerde bulunmaktadırlar.	2,67	1,03
Toplam	2,86	0,71

Tablo 17 ve 18 de görüldüğü gibi sorgulayıcılık ölçeğinin genelinde il milli eğitim müdürleriyle sendika yöneticileri, bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı görüş farklılıkları olduğu ve il milli eğitim müdürlerinin daha yüksek ortalamalarla görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tablo 17. Görev Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Görevleri																		F	p
	1. Genel Müdür ve Yardımcısı			2. Daire Başkanı			3. Bakanlık Müfettişi			4. Milli Eğitim Müdürü			5. Eğitim Müfettişi			6. Sendika Yöneticisi				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	30	3,57	0,82	65	3,34	0,89	80	3,20	0,85	70	3,44	0,77	607	3,21	0,81	84	3,08	0,78	2,841	0,150
2.	30	2,93	0,98	65	2,69	0,97	80	2,40	0,85	70	2,96	0,92	607	2,33	0,91	84	2,14	0,88	10,74	0,000
3.	30	3,13	0,94	65	3,12	0,82	80	3,10	0,87	70	3,31	0,73	607	2,87	0,84	84	3,10	0,93	5,538	0,000
4.	30	3,37	0,81	65	3,32	0,90	80	3,30	0,91	70	3,59	0,79	607	3,26	0,92	84	3,15	1,01	2,010	0,750
5.	30	2,80	1,00	65	2,83	0,93	80	2,60	0,95	70	2,90	0,95	607	2,60	0,96	84	2,64	0,86	1,982	0,790
6.	30	3,13	1,01	65	2,94	0,79	80	2,55	0,90	70	3,23	0,71	607	2,82	0,79	84	2,82	0,92	6,239	0,000
7.	30	3,00	0,98	65	2,66	0,82	80	2,56	0,74	70	3,14	0,87	607	2,54	0,85	84	2,55	0,83	8,046	0,000
8.	30	3,10	0,99	65	2,91	0,82	80	2,78	0,80	70	3,16	0,75	607	2,93	0,78	84	3,39	0,99	6,677	0,000
T	30	3,12	0,69	65	2,97	0,62	80	2,81	0,476	70	3,21	0,49	607	2,81	0,54	84	2,86	0,50	8,897	0,000

Tablo 18. Sorgulayıcılık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001
1.	---
2.	1-5*, 1-6**, 2-6*, 3-4*, 4-5***, 4-6***
3.	4-5**,
4.	---
5.	---
6.	3-4***, 4-5**
7.	3-4**, 4-5***, 4-6**,
8.	2-6*, 3-6***, 5-6***
Toplam	3-4**, 4-5** 4-6***

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Öğrenci velilerinin eğitim sisteminin daha hesap verebilir hale gelmesindeki bilinç düzeyleri ve beklentileri önemli ölçüde artmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=3,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Genel müdür ve yardımcılarıyla il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalamalarının ($3,39 < \bar{X} < 4,20$) “katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ise “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 17). Bu maddede katılımcılar arasında anlamlı bir görüş farklılığı görülmemektedir (Tablo 18).

Sorgulayıcılık ölçeğinin 2. maddesi olan, “Politikacılar, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında nitelikli katkılar yapmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,83$) yanıt

verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Genel müdür ve yardımcılılarıyla daire başkanları, il milli eğitim müdürleri ve eğitim müfettişlerinin görüşlerinin ortalamalarının ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Bakanlık müfettişlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,55$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 17). Bu maddede il milli eğitim müdürleriyle bakanlık müfettişleri ($*p < 0,05$), eğitim müfettişleri ($***p < 0,001$) ve sendika yöneticilerinin ($***p < 0,001$) görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ayrıca genel müdürlerle eğitim müfettişleri ($*p < 0,05$) ve sendika yöneticileri ($**p < 0,01$) arasında ve daire başkanlarıyla sendika yöneticileri ($*p < 0,05$) arasında da anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 18).

Sorgulayıcılık ölçeğinin 3. maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili kararların alınmasında ve değerlendirilmesinde eğitim sendikalarının ve diğer STK'ların görüşleri ve eleştirileri etkilidir.” ifadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X} = 3,17$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 17). Bu maddede yalnızca il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında anlamlı bir farklılık ($**p < 0,01$) görülmektedir. (Tablo 18).

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Medya, eğitim sistemindeki politikacı ve kamu yöneticilerinin vatandaşa karşı daha sorumlu ve hesap verebilir olmasında önemli bir rol oynamaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X} = 3,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). İl milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,59$) “katılıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 17). Bu maddede katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (Tablo 18).

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.” ifadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X} = 2,67$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık

geldiği görülmektedir. (Tablo 17). Bu maddede katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (Tablo 18).

Sorgulayıcılık ölçeğinin 6. maddesi olan, “Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,50$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Bakanlık müfettişlerinin görüşlerinin ortalamasının da ($\bar{X}=2,55$) “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 17). Bu maddede il milli eğitim müdürlerinin görüşleriyle bakanlık müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlık bir farklılık ($***p < 0,001$) görülmekte, ayrıca yine il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında anlamlı bir farklılık ($**p < 0,01$) görülmektedir.

Sorgulayıcılık ölçeğinin 7. maddesi olan, “Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “katılmıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,00$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Genel müdür ve yardımcıları, daire başkanları ve il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin ortalaması ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. Bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin ortalamasının ise ($1,79 < \bar{X} < 2,60$) “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 17). Bu maddede il milli eğitim müdürlerinin görüşleriyle bakanlık müfettişlerinin ve sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlık bir farklılık ($**p < 0,01$) görülmekte, ayrıca yine il milli eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında anlamlı bir farklılık ($***p < 0,001$) görülmektedir.

Sorgulayıcılık ölçeğinin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili eleştiri ve görüşlerini dile getiren kuruluşlar (STK’lar, üniversiteler, medya vb.) uygulanabilir önerilerde bulunmaktadır.” ifadesine iç denetçilerin “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık gelen bir ortalamayla ($\bar{X}=2,67$) yanıt verdikleri görülmektedir (Tablo 16). Diğer tüm katılımcıların görüşlerinin ortalaması ise ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 17). Bu maddede il milli eğitim müdürlerinin görüşleriyle bakanlık müfettişlerinin ve sendika yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlık bir farklılık ($**p < 0,01$) görülmekte, ayrıca yine il milli

eğitim müdürleriyle eğitim müfettişleri arasında da anlamlı bir farklılık (**p<0,001) görülmektedir. Bu maddede sendika yöneticileriyle eğitim müfettişleri ve bakanlık müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (**p<0,001). Ayrıca yine sendika yöneticileriyle daire başkanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) görülmektedir.

2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada görüş bildiren kamu yöneticileri ve denetçilerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. Bu kişilerin 44'ü kadın (%0,05), 814'ü erkek (%0,95) katılımcıdır.

2.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorumluluk Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Kadın			Erkek			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	44	2,93	0,90	814	3,02	1,00	-0,580	0,562
2.	44	2,95	0,91	814	3,07	0,98	-0,798	0,425
3.	44	2,86	1,03	814	2,93	0,97	-0,417	0,677
4.	44	2,98	0,93	814	2,83	0,89	1,0515	0,293
5.	44	2,77	0,86	814	2,78	0,91	-0,061	0,951
6.	44	2,98	0,82	814	2,86	1,04	0,7479	0,455
7.	44	2,91	0,86	814	2,82	0,96	0,6255	0,532
8.	44	2,84	0,91	814	2,86	0,92	-0,116	0,908
Toplam	44	2,90	0,54	814	2,89	0,63	1,3363	0,932

Tablo 19'a bakıldığında sorumluluk ölçeğinde tüm maddelerde kadın ve erkek katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) "orta derecede katılıyorum" yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tüm maddelerde anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) görülmemiştir (Tablo 19).

2.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Standartlar Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Kadın			Erkek			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	44	2,77	0,77	814	2,76	0,81	0,0879	0,930
2.	44	2,89	0,97	814	2,81	0,85	0,5953	0,552
3.	44	2,93	0,76	814	2,88	0,85	0,4288	0,668
4.	44	2,68	0,77	814	2,67	0,83	0,1061	0,916
5.	44	2,93	0,97	814	2,64	0,87	2,1368	0,033
6.	44	2,86	0,80	814	2,82	0,86	0,3439	0,731
7.	44	2,93	0,97	814	2,89	0,87	0,3126	0,755
8.	44	2,95	0,78	814	2,80	0,93	1,0783	0,281
Toplam	44	2,86	0,65	814	2,77	0,62	0,0030	0,953

Tablo 20'ye bakıldığında sorumluluk ölçeğinde tüm maddelerde kadın ve erkek katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tüm maddelerde anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) görülmezken yalnızca 5. madde olan “Standartların belirlenmesinde ilgili paydaşların görüşleri alınmaktadır.” Maddesinde anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) görülmüştür. Bu maddede kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 20).

1.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Saydamlık Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Kadın			Erkek			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	44	2,48	0,79	814	2,50	0,85	-0,20	0,841
2.	44	2,89	1,08	814	2,72	0,95	1,122	0,262
3.	44	3,11	0,92	814	3,00	0,97	0,784	0,433
4.	44	2,50	1,09	814	2,45	0,96	0,328	0,743
5.	44	3,41	0,97	814	3,20	0,85	1,589	0,112
6.	44	3,16	0,91	814	2,91	0,85	1,930	0,054
7.	44	3,05	0,75	814	2,76	0,83	2,241	0,025
8.	44	3,48	0,76	814	3,34	0,88	0,988	0,324
Toplam	44	3,00	0,63	814	2,85	0,62	0,224	0,112

Tablo 21'e bakıldığında saydamlık ölçeğinde 1. madde olan "Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir." ve 4. madde olan "Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporları kamuya açık bir biçimde sunulmaktadır." görüşüne hem erkek ve hem de kadın katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ($1,79 < \bar{X} < 2,60$) "katılmıyorum" biçiminde ifade ettikleri görülmektedir. Diğer tüm maddelerde ise katılımcılar görüşlerini ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) "orta derecede katılıyorum" biçiminde ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre maddelerin yedisinde anlamlı bir farklılık ($p > 0,05$) görülmezken yalnızca 7. madde olan "Eğitim sisteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler." maddesinde anlamlı bir farklılık ($*p < 0,05$) görülmüştür (Tablo 21).

2.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sağlama Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Kadın			Erkek			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	44	3,89	0,87	814	3,42	0,98	3,104	0,002
2.	44	3,52	0,73	814	3,16	0,88	2,675	0,008
3.	44	3,77	0,94	814	3,61	0,93	1,105	0,269
4.	44	3,52	0,79	814	3,42	0,89	0,760	0,448
5.	44	2,89	1,24	814	2,93	1,13	0,277	0,782
6.	44	3,61	0,75	814	3,52	0,85	0,690	0,490
7.	44	3,61	0,81	814	3,30	0,84	2,436	0,015
8.	44	3,52	0,93	814	3,28	0,87	1,782	0,075
Toplam	44	3,54	,611	814	3,32	0,62	0,013	0,028

Tablo 22'ye bakıldığında kadın katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=2,89$) yalnızca 5. maddede "orta derecede katılıyorum" yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Diğer tüm maddelerde ise bildirdikleri görüşlerinin ortalamalarının ($3,39 < \bar{X} < 4,20$) "katılıyorum" görüşüne karşılık geldiği görülmektedir. Erkek katılımcıların görüşlerinin ortalamalarının ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) 2., 5., 6. ve 7. maddelerde "orta derecede katılıyorum" seçeneğine karşılık geldiği, diğer maddelerde ise görüşlerinin ortalamalarının ($3,39 < \bar{X} < 4,20$) "katılıyorum" biçiminde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 22)

Erkek ve kadın katılımcıların görüşleri arasında, 1. Madde olan, “Vatandaşlar, eğitim sisteminde yer alan kişi ve kurumlarca ilgili şikâyetlerini çekinmeden yapabilmektedirler.” ve 2. madde olan, “Şikâyet süreçleriyle ilgili hukuki alt yapı karmaşaya ve duraksamaya yol açmayacak niteliktedir.” maddelerinde anlamlı bir farklılık (**p<0,01) görülmektedir. Ayrıca 7. madde olan, “Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.” maddesinde de kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı (*p<0,05) bir farklılık görülmektedir (Tablo 22). Bu maddelerin tümünde kadın katılımcılar erkeklere göre daha yüksek ortalamayla yanıt vermişlerdir. Ayrıca “sağlama” ölçeğinin genelinde de kadın katılımcıların görüşlerinin ortalaması erkek katılımcılarınkine göre anlamlı bir farklılık (p<0,05) oluşturacak biçimde daha yüksektir. Bu durumun oluşmasında 44 kadın katılımcının 33 ünün (%75) müfettiş olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

2.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorgulayıcılık Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Kadın			Erkek			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	44	3,36	0,81	814	3,25	0,82	0,925	0,355
2.	44	2,52	0,93	814	2,43	0,93	0,617	0,537
3.	44	3,16	0,75	814	2,94	0,85	1,638	0,102
4.	44	3,43	0,73	814	3,29	0,92	0,982	0,326
5.	44	2,95	1,03	814	2,63	0,95	2,177	0,030
6.	44	3,14	0,63	814	2,83	0,82	2,435	0,015
7.	44	2,64	0,75	814	2,61	0,86	0,212	0,832
8.	44	3,11	0,78	814	2,93	0,79	1,495	0,135
Toplam	44	3,03	0,48	814	2,86	0,57	0,396	0,051

Tablo 23’e bakıldığında hem kadın hem de erkek katılımcıların görüşlerinin ortalamaların (\bar{X} =2,52 ve \bar{X} =2,43) yalnızca 1. madde olan, “Politikacılar, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında nitelikli katkılar yapmaktadır” maddesinde “katılmıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Ayrıca bu maddede cinsiyet değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Katılımcıların görüşleri arasında 5. madde olan, “Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.” maddesinde anlamlı bir farklılık (*p<0,05) görülmektedir. Kadın katılımcıların

görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,95$) erkek katılımcılarının görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X}=2,63$) daha yüksektir. Bu durumun oluşmasının nedenlerinden birisi kadın katılımcıların (%28) oransal olarak erkek katılımcılardan (%22) daha yüksek bir lisansüstü eğitim düzeyine sahip olmaları ve üniversitelerin çalışmaları hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarına dayandırılabilir.

Ayrıca, 6. madde olan “Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır.” maddesinde de kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (* $p<0,05$) görülmektedir. Kadın katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3,14$) erkek katılımcılarının görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X}=2,83$) daha yüksektir. Bu durumun oluşması, kadın katılımcıların okul-aile birliklerinde daha etkin rol almalarına ve bağlanılabilir.

3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 24. Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Yaşlarına Göre Sınıflandırılması

Yaş	f	%
31-35	59	6,876
36-40	151	17,6
41-45	159	18,53
46-50	112	13,05
51 ve üzeri	377	43,94
Toplam	858	100

Tablo 24 e bakıldığında yaş değişkenine göre kamu yöneticisi ve denetçileri arasında en büyük grubun yaşı 51 ve üzeri olan katılımcılar tarafından oluşturulduğu (%43,94), en küçük grubun ise yaş 31-35 arasında olan katılımcılar tarafından oluşturulduğu (%6,876) görülmektedir.

3.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorumluluk Ölçeğinde Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 25. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Katılımcıların Yaşları															F	p
	1. 31-35			2. 36-40			3. 41-45			4. 46-50			5. 51 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	59	2,90	0,94	151	2,87	1,01	159	3,03	1,08	112	3,04	0,97	377	3,08	0,96	1,525	0,193
2.	59	2,92	0,95	151	2,96	1,02	159	3,04	0,96	112	3,13	1,01	377	3,13	0,95	1,328	0,258
3.	59	2,98	0,92	151	2,88	1,04	159	2,77	0,98	112	2,91	0,92	377	3,00	0,96	1,633	0,164
4.	59	2,69	0,99	151	2,62	0,87	159	2,69	0,93	112	2,84	0,95	377	3,02	0,82	7,829	0,000
5.	59	2,66	0,88	151	2,63	1,04	159	2,62	0,92	112	2,77	0,94	377	2,93	0,81	5,261	0,000
6.	59	2,56	1,13	151	2,60	1,14	159	2,89	1,07	112	2,92	1,01	377	2,99	0,94	5,230	0,000
7.	59	2,86	0,88	151	2,66	0,97	159	2,70	0,98	112	2,72	0,87	377	2,96	0,95	4,142	0,002
8.	59	2,59	0,79	151	2,68	0,94	159	2,77	0,94	112	2,88	1,00	377	3,00	0,88	5,231	0,000
Toplam	59	2,77	0,62	151	2,73	0,65	159	2,81	0,64	112	2,89	0,61	377	3,00	0,60	6,694	0,000

Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre Sorumluluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	---
2.	---
3.	---
4.	2-5***, 3-5**
5.	2-5*, 3-5*
6.	2-5**
7.	2-5*
8.	1-5*, 2-5*
Toplam	2-5**, 3-5*

Sorumluluk ölçeğinde yaş değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında 4-8. maddeler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Aşağıda da ayrıntılı olarak ele alındığında görüleceği gibi genellikle 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcılarla yaşı 31-45 aralığında olan farklı yaş gruplarındaki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 26). 51 ve üzerinde yer alan katılımcıların toplam katılımcılar arasındaki %43,94'lük oranları (Tablo 24) göz önüne alındığında eğitim sistemindeki hesap verebilirlik anlayışının oluşumunda bu kişilerin görüşlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.” maddesinde 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (**p<0,001) arasında ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (**p<0,01) arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 26). 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 25).

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Taşra teşkilatlarının sorumlulukları yetkileriyle orantılı olarak belirlenmektedir.” maddesinde 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (*p<0,05) arasında ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (*p<0,05) arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 26). 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 25).

Ölçeğin 6. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki farklı denetim birimlerinin yetki-sorumluluk alanları açık bir biçimde belirlenmektedir.” maddesinde 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar (**p<0,01) görülmektedir (Tablo 26). 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 25).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Okul yönetimlerinin sorumluluklarına paralel olarak yetkileri de arttırılmaktadır.” maddesinde 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar (*p<0,05) görülmektedir (Tablo 26). 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 25).

Ölçeğin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki görevli yöneticiler vatandaşlara karşı kendilerini doğrudan sorumlu hissetmektedirler.” maddesinde 31–35 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (*p<0,05) arasında ve 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcılarla 51 ve üzerindeki katılımcıların görüşleri (*p<0,05) arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. 51 yaş ve üzerindeki katılımcıların görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca “sorumluluk” ölçeğinin genelinde de yaş değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılığın yaşı 51 ve üzeri olan katılımcılarla yaşı 36–40 ve 40–45 arasında olan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir (Tablo 25-26).

3.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Standartlar Ölçeğinde Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Katılımcıların Yaşları															F	p
	1. 31-35			2. 36-40			3. 41-45			4. 46-50			5. 51 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	59	2,68	0,65	151	2,54	0,83	159	2,58	0,81	112	2,79	0,71	377	2,93	0,82	9,443	0,000
2.	59	2,83	0,79	151	2,52	0,90	159	2,64	0,90	112	2,78	0,82	377	3,01	0,80	11,51	0,000
3.	59	2,80	0,78	151	2,68	0,83	159	2,81	0,84	112	2,84	0,87	377	3,01	0,83	5,162	0,000
4.	59	2,61	0,81	151	2,52	0,77	159	2,53	0,85	112	2,71	0,78	377	2,79	0,83	4,436	0,001
5.	59	2,51	0,97	151	2,60	0,88	159	2,57	0,81	112	2,68	0,80	377	2,74	0,90	1,808	0,125
6.	59	2,86	0,94	151	2,70	0,84	159	2,79	0,89	112	2,78	0,79	377	2,89	0,85	1,440	0,219
7.	59	2,81	1,03	151	2,79	0,87	159	2,79	0,87	112	2,81	0,84	377	3,01	0,85	3,156	0,014
8.	59	2,78	0,95	151	2,58	1,00	159	2,69	0,94	112	2,91	0,91	377	2,92	0,87	4,670	0,000
Toplam	59	2,73	0,66	151	2,61	0,59	159	2,67	0,61	112	2,78	0,60	377	2,90	0,61	9,443	0,000

Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	2-5***, 3-5***
2.	2-5***, 3-5***
3.	2-5**
4.	2-5*, 3-5*
5.	---
6.	---
7.	---
8.	2-5**
Toplam	2-5***, 3-5**

Tablo 27 ve 28'e bakıldığında 5. ve 6. maddelerin dışındaki tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Ölçeğin 1. maddesi olan "Eğitim sisteminin verdiği kamusal hizmetler ile ilgili standartlar yeterli düzeyde oluşturulmaktadır." maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36-40 ve 41-45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,001) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 27-28).

Ölçeğin. 2. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,001) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 27–28).

Ölçeğin. 3. maddesi olan, “Standartlar, ilgili mevzuattaki ve uygulamalardaki değişikliklere paralel olarak değiştirilmektedir.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,001) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir (Tablo 27–28).

Ölçeğin. 4. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 27–28).

Ölçeğin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,01) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca “standartlar” ölçeğinin genelinde de yaş değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılığın yaşı 51 ve üzeri olan katılımcılarla yaşı 36–40 ve 40–45 arasında olan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir (Tablo 27–28).

3.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Saydamlık Ölçeğinde Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 29 ve 30’a bakıldığında 3., 5. ve 6. maddelerin dışındaki tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 29. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Katılımcıların Yaşları															F	p
	1. 31-35			2. 36-40			3. 41-45			4. 46-50			5. 51 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	59	2,49	0,86	151	2,36	0,8	159	2,23	0,85	112	2,42	0,86	377	2,70	0,83	10,68	0,000
2.	59	2,76	0,88	151	2,55	0,91	159	2,53	0,99	112	2,63	1,07	377	2,91	0,91	6,951	0,000
3.	59	2,97	1,02	151	2,83	1,07	159	2,94	0,95	112	2,96	0,97	377	3,11	0,91	2,666	0,031
4.	59	2,53	0,92	151	2,42	1,04	159	2,18	0,99	112	2,43	0,99	377	2,58	0,90	4,940	0,000
5.	59	3,12	0,81	151	3,15	0,89	159	3,06	0,88	112	3,24	0,86	377	3,31	0,83	2,889	0,022
6.	59	2,88	0,85	151	2,89	0,85	159	2,78	0,87	112	2,86	0,94	377	3,01	0,81	2,380	0,050
7.	59	2,75	0,96	151	2,54	0,76	159	2,58	0,82	112	2,76	0,85	377	2,96	0,78	10,19	0,000
8.	59	3,44	0,86	151	3,29	0,91	159	3,35	0,94	112	3,37	0,85	377	3,36	0,84	0,342	0,849
Toplam	59	2,86	0,61	151	2,61	0,59	159	2,70	0,63	112	2,83	0,69	377	2,98	0,58	9,443	0,000

Tablo 30. Yaş Değişkenine Göre Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	2-5**, 3-5***, 4-5*,
2.	2-5**, 3-5**
3.	---
4.	3-5***
5.	---
6.	---
7.	2-5***, 3-5***
8.	---
Toplam	2-5**, 3-5***

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36-40 (**p<0,01), 41-45 (***p<0,001) ve 46-50 (*p<0,05) yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer üç grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29-30).

Ölçeğin 2. maddesi olan, “Eğitim sisteminde kamu parasını harcama süreçleri saydam olarak gerçekleştirilmektedir.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36-40 (**p<0,01) ve 41-45 (***p<0,001) yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29-30).

Ölçeğin 4. maddesi olan “Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporları kamuya açık bir biçimde sunulmaktadır.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,001) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29–30).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Eğitim sisteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,001) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca “saydamlık” ölçeğinin genelinde de yaş değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılığın yaşı 51 ve üzeri olan katılımcılarla yaşı 36–40 ve 40–45 arasında olan katılımcılar arasında olduğu görülmektedir (Tablo 29–30).

3.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sağlama Ölçeğinde Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 31. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Katılımcıların Yaşları															F	p
	1. 31–35			2. 36–40			3. 41–45			4. 46–50			5. 51 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	59	3,54	1,01	151	3,44	0,99	159	3,36	1,00	112	3,48	0,96	377	3,45	0,97	0,499	0,737
2.	59	3,14	0,82	151	3,05	0,85	159	3,16	0,88	112	3,16	0,89	377	3,25	0,89	1,394	0,234
3.	59	3,56	0,88	151	3,60	1,03	159	3,59	0,94	112	3,64	0,95	377	3,64	0,89	0,186	0,946
4.	59	3,17	0,89	151	3,37	0,94	159	3,40	0,91	112	3,37	0,95	377	3,51	0,82	2,534	0,039
5.	59	2,63	1,20	151	2,81	1,21	159	2,84	1,14	112	2,96	1,16	377	3,06	1,06	3,124	0,014
6.	59	3,46	0,93	151	3,46	0,89	159	3,45	0,79	112	3,53	0,89	377	3,60	0,82	1,263	0,283
7.	59	3,24	0,77	151	3,18	0,86	159	3,18	0,81	112	3,29	0,90	377	3,44	0,82	4,384	0,002
8.	59	3,15	0,83	151	3,21	0,87	159	3,19	0,94	112	3,23	0,97	377	3,45	0,97	3,000	0,018
Toplam	59	3,23	0,63	151	3,26	0,61	159	3,27	,6164	112	3,33	0,65	377	3,41	0,62	2,801	0,025

Tablo 32. Yaş Değişkenine Göre Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamli farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	---
2.	---
3.	---
4.	---
5.	---
6.	---
7.	2-5*, 3-5*
8.	---
Toplam	---

Tablo 31 ve 32'ye bakıldığında 3., 5., 7. ve 8.. maddelerde ve “sağlama” ölçeğinin genelinde katılımcıların görüşleri arasında anlamli farklılıklar görülmektedir.

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 ve 41–45 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29–30).

3.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorgulayıcılık Ölçeğinde Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 33 ve 34'e bakıldığında 5., 6. ve 7. maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamli farklılıklar görülmektedir.

Tablo 33. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Katılımcıların Yaşları															F	p
	1. 31–35			2. 36–40			3. 41–45			4. 46–50			5. 51 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	59	3,20	0,74	151	3,31	0,81	159	3,21	0,91	112	3,30	0,87	377	3,24	0,79	0,495	0,739
2.	59	2,36	0,87	151	2,45	0,94	159	2,37	1,03	112	2,44	0,95	377	2,47	0,90	0,471	0,757
3.	59	2,93	0,78	151	2,98	0,88	159	3,04	0,90	112	2,90	0,82	377	2,93	0,83	0,686	0,602
4.	59	3,32	0,78	151	3,29	0,94	159	3,28	1,00	112	3,32	0,89	377	3,30	0,89	0,042	0,997
5.	59	2,37	0,89	151	2,49	0,92	159	2,55	0,98	112	2,69	0,97	377	2,79	0,95	4,695	0,000
6.	59	2,66	0,80	151	2,61	0,80	159	2,72	0,86	112	2,88	0,82	377	3,01	0,77	9,131	0,000
7.	59	2,46	0,73	151	2,39	0,85	159	2,48	0,93	112	2,55	0,87	377	2,79	0,81	8,560	0,000
8.	59	2,76	0,82	151	2,93	0,79	159	2,92	0,83	112	2,96	0,74	377	2,97	0,79	0,904	0,461
Toplam	59	2,75	0,49	151	2,80	0,48	159	2,82	0,60	112	2,88	0,53	377	2,94	,6026	2,890	0,022

Tablo 34. Yaş Değişkenine Göre Sorgulayıcılık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamli farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	---
2.	---
3.	---
4.	---
5.	1-5*, 2-5*
6.	1-5*, 2-5***, 3-5**
7.	2-5***, 3-5**
8.	---
Toplam	---

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 31–35 ve 36–40 yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcılarının ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29–30).

Ölçeğin 6. maddesi olan, “Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkı yapmaktadır.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 31–35 (*p<0,05), 36–40 (***p<0,001) ve 41-45 (**p<0,01) yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamli farklılıklar olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcılarının ortalamasından daha yüksektir (Tablo 29–30).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.” maddesinde 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleriyle 36–40 (***p<0,001) ve 41-45 (**p<0,01) yaş grubunda yer alan katılımcıların görüşleri arasında anlamli farklılıklar olduğu görülmektedir. Yaşları 51 ve üzeri olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcılarının ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 29–30). Ayrıca “sorgulayıcılık” ölçeğinin genelinde katılımcıların görüşleri arasında anlamli farklılıklar görülmektedir (Tablo 33).

4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 35. Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Görevlerindeki Kıdemlerine Göre Sınıflandırılması

Kıdem	f	%
1-5	283	32,98
6-10	84	9,79
11-15	137	15,97
16-20	211	24,59
21-25	52	6,061
26 ve üzeri	91	10,61
Toplam	858	100

4.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorumluluk Ölçeğinde Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 36. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Kıdemleri																		F	p
	1. 1-5			2. 6-10			3. 11-15			4. 16-20			5. 21-25			6. 25 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	283	2,94	0,99	84	3,39	0,99	137	2,91	1,1	211	3,01	0,88	52	3,04	0,84	91	3,05	1,09	3,140	0,008
2.	283	2,99	0,97	84	3,24	1,08	137	2,91	0,99	211	3,15	0,97	52	3,15	0,83	91	3,14	0,89	2,060	0,068
3.	283	2,91	0,97	84	3,11	1,02	137	2,70	0,98	211	2,94	0,93	52	3,06	0,83	91	3,01	1,04	2,431	0,034
4.	283	2,74	0,93	84	3,08	0,89	137	2,61	0,96	211	2,94	0,83	52	2,98	0,75	91	2,93	0,79	4,808	0,000
5.	283	2,69	0,98	84	2,79	0,89	137	2,66	0,92	211	2,87	0,84	52	2,90	0,80	91	2,98	0,79	2,559	0,026
6.	283	2,76	1,11	84	3,13	0,92	137	2,72	1,11	211	2,93	0,98	52	3,08	0,79	91	2,89	0,98	2,910	0,013
7.	283	2,79	0,95	84	2,87	0,94	137	2,65	0,91	211	2,83	0,94	52	3,02	1,00	91	3,01	1,01	2,196	0,053
8.	283	2,78	0,94	84	2,95	0,93	137	2,69	0,87	211	2,91	0,91	52	2,98	0,96	91	3,05	0,91	2,607	0,024
T	283	2,82	0,63	84	3,06	0,62	137	2,72	0,68	211	2,94	0,58	52	3,02	0,53	91	3,00	0,64	5,299	0,000

Tablo 36 ve 37'ye bakıldığında 1., 3., 4., 5., 6. ve 8. maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 36).

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki yöneticilerin sorumluluk alanları karışıklığa yol açmayacak biçimde kesin olarak belirlenmektedir.” maddesinde kıdemi 1–5 yıl arasında olanlarla kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (* $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 1–5 yıl arasında olanlardan daha yüksektir (Tablo 36–37).

Tablo 37. Kıdem Değişkenine Göre Sorumluluk Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar * $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,0001$
1.	1-2*
2.	---
3.	---
4.	2-3*, 3-4*
5.	---
6.	---
7.	---
8.	---
Toplam	2-3**

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.” maddesinde kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 6–10 yıl arasında olanların (* $p<0,05$) ve kıdemi 16–20 yıl arasında olanların (* $p<0,05$) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (* $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha düşüktür (Tablo 36–37).

Ayrıca “sorumluluk” ölçeğinin genelinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılığın kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 6–10 yıl arasında görüşleri arasında olduğu görülmektedir (Tablo 36–37).

4.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Standartlar Ölçeğinde Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 38 ve 39'a bakıldığında tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 36)

Ölçeğin 2. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.” maddesinde kıdemi 21–25 yıl arasında olanlarla kıdemi 1–5 yıl arasında olanların ve kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (* $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Kıdemi 21–25 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından da yüksektir. (Tablo 38–39).

Tablo 38. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Kıdemleri																		F	p
	1. 1–5			2. 6–10			3. 11–15			4. 16–20			5. 21–25			6. 25 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	283	2,66	0,80	84	2,89	0,82	137	2,66	0,82	211	2,82	0,78	52	2,94	0,75	91	2,87	0,90	2,779	0,017
2.	283	2,71	0,88	84	2,86	0,91	137	2,63	0,89	211	2,91	0,83	52	3,15	0,67	91	2,95	0,78	4,777	0,000
3.	283	2,85	0,83	84	2,88	0,88	137	2,68	0,91	211	2,96	0,80	52	3,02	0,73	91	3,00	0,86	2,665	0,021
4.	283	2,61	0,81	84	2,86	0,81	137	2,42	0,75	211	2,69	0,80	52	2,90	0,82	91	2,87	0,92	5,736	0,000
5.	283	2,65	0,90	84	2,87	0,85	137	2,50	0,83	211	2,60	0,85	52	2,90	0,77	91	2,73	0,92	3,070	0,009
6.	283	2,84	0,87	84	2,99	0,91	137	2,59	0,85	211	2,78	0,76	52	3,00	0,86	91	2,96	0,89	3,733	0,002
7.	283	2,83	0,91	84	3,01	0,81	137	2,68	0,83	211	2,93	0,86	52	3,12	0,88	91	3,08	0,85	3,846	0,002
8.	283	2,73	0,97	84	3,11	0,79	137	2,54	0,96	211	2,86	0,86	52	3,10	0,87	91	2,87	0,91	5,766	0,000
T	283	2,73	0,62	84	2,91	0,61	137	2,58	0,63	211	2,81	0,57	52	3,01	0,57	91	2,90	0,66	6,751	0,000

Tablo 39. Kıdem Değişkenine Göre Standartlar Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar * $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,0001$
1.	---
2.	1-5*, 3-5*,
3.	---
4.	2-3*, 3-5*, 3-6**
5.	---
6.	2-3*,
7.	3-6*
8.	3-5*
Toplam	---

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.” maddesinde kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 6–10 yıl arasında (* $p<0,05$), 21–25 yıl arasında (* $p<0,05$) ve kıdemi 25 yılın üstünde olanların (** $p<0,01$) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer üç grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha düşüktür. (Tablo 38–39).

Ölçeğin 6. maddesi olan, “Standartlar uygulamaya geçirilirken aşamalı bir yol takip edilmektedir.” maddesinde kıdemi 6–10 yıl arasında olanlarla kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 38–39).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerde standartlar bağlayıcı bir rol oynamaktadır.” maddesinde kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 25 yıl üzerinde olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 25 yıl üzerinde olan katılımcıların görüşleri ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 38–39).

Ölçeğin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.” maddesinde kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 21–25 yıl arasında olan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 21–25 yıl arasında olan katılımcıların görüşleri ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 38–39). Ayrıca “standartlar” ölçeğinin genelinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Tablo 38).

4.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Saydamlık Ölçeğinde Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 40. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Kıdemleri																		F	p
	1. 1–5			2. 6–10			3. 11–15			4. 16–20			5. 21–25			6. 25 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	283	2,46	0,86	84	2,74	0,81	137	2,28	0,86	211	2,50	0,80	52	2,73	0,77	91	2,73	0,77	4,763	0,000
2.	283	2,72	0,97	84	3,07	0,90	137	2,46	0,99	211	2,66	0,89	52	3,06	0,87	91	3,06	0,87	6,031	0,000
3.	283	2,98	1,04	84	3,35	0,98	137	2,84	0,93	211	2,98	0,85	52	3,27	0,89	91	3,27	0,89	3,953	0,002
4.	283	2,42	1,00	84	2,45	0,91	137	2,26	0,93	211	2,50	0,95	52	2,69	0,92	91	2,69	0,92	2,471	0,031
5.	283	3,23	0,9	84	3,45	0,95	137	3,01	0,81	211	3,17	0,75	52	3,31	0,70	91	3,31	0,70	3,157	0,008
6.	283	2,94	0,87	84	3,13	0,92	137	2,77	0,85	211	2,92	0,81	52	2,83	0,71	91	2,83	0,71	2,001	0,076
7.	283	2,70	0,87	84	2,89	0,81	137	2,64	0,79	211	2,78	0,76	52	2,88	0,86	91	2,88	0,86	3,436	0,004
8.	283	3,40	0,96	84	3,50	0,92	137	3,17	0,76	211	3,30	0,82	52	3,62	0,75	91	3,62	0,75	3,117	0,009
T	283	2,85	0,66	84	3,06	0,66	137	2,67	0,59	211	2,85	0,55	52	3,04	0,55	91	2,93	0,66	5,542	0,000

Tablo 41. Kıdem Değişkenine Göre Saydamlık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	2-3**
2.	2-3***, 2-4*, 3-5*
3.	2-3*,
4.	---
5.	2-3*,
6.	---
7.	3-6*
8.	---
Toplam	2-3**, 3-5*

Tablo 38 ve 39'a bakıldığında 6. madde dışındaki tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (Tablo 40)

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir.” maddesinde kıdemi 6–10 yıl arasında olanlarla kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,01) olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından da yüksektir. (Tablo 40–41).

Ölçeğin 2. maddesi olan, “Eğitim sisteminde kamu parasını harcama süreçleri saydam olarak gerçekleştirilmektedir.” maddesinde kıdemi 6–10 yıl arasında olanlarla kıdemi 11–15 yıl (**p<0,001) ve 16–20 yıl (*p<0,05) arasında olanların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcılarla 21–25 yıl arasında olan katılımcıların görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık (*p<0,05) görülmektedir. Kıdemi 21–25 yıl arasında olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir (Tablo 40–41).

Ölçeğin 3. maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili tüm veriler ve istatistikî bilgiler herkesçe erişilebilir durumdadır.” maddesinde kıdemi 6–10 yıl arasında olanlarla kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (**p<0,01) olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 40–41).

Ölçeğin 5. maddesi olan, “Web siteleri ve benzeri iletişim teknolojileri eğitim sistemindeki saydamlığın artırılmasında etkin olarak kullanılmaktadır.” maddesinde kıdemi 6–10 yıl arasında olanlarla kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 6–10 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 40–41).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Eğitim siteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler.” maddesinde kıdemi 11–15 yıl arasında olanlarla kıdemi 25 yıl üzerinde olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 11–15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 25 yıl üzerinde olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 40–41).

Ayrıca “saydamlık” ölçeğinin genelinde kıdem değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılığın kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcılarla kıdemi 6–10 ve 21–25 yıl olan katılımcıların görüşleri arasında oluştuğu görülmektedir (Tablo 40–41).

4.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sağlama Ölçeğinde Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 42’ye 7. ve 8. maddelerde dışındaki tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 42. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Kıdemleri																		F	p
	1. 1–5			2. 6–10			3. 11–15			4. 16–20			5. 21–25			6. 25 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	283	3,54	1,06	84	3,61	1,01	137	3,26	0,92	211	3,42	0,9	52	3,42	0,98	91	3,33	0,91	2,212	0,051
2.	283	3,14	0,88	84	3,26	0,89	137	3,08	0,88	211	3,19	0,87	52	3,31	0,78	91	3,26	0,93	1,022	0,404
3.	283	3,67	1,01	84	3,77	0,94	137	3,47	0,87	211	3,57	0,91	52	3,69	0,73	91	3,65	0,87	1,519	0,181
4.	283	3,41	0,94	84	3,44	0,87	137	3,28	0,93	211	3,47	0,81	52	3,38	0,84	91	3,59	0,80	1,617	0,153
5.	283	2,81	1,19	84	2,90	1,01	137	2,91	1,06	211	3,00	1,19	52	3,17	1,08	91	3,10	1,02	1,730	0,125
6.	283	3,50	0,88	84	3,44	0,84	137	3,42	0,83	211	3,65	0,82	52	3,62	0,80	91	3,54	0,85	1,722	0,127
7.	283	3,20	0,85	84	3,27	0,84	137	3,18	0,78	211	3,49	0,86	52	3,52	0,73	91	3,38	0,83	4,428	0,000
8.	283	3,22	0,91	84	3,30	0,80	137	3,17	0,84	211	3,40	0,87	52	3,56	0,80	91	3,31	0,90	2,507	0,029
T	283	3,30	0,63	84	3,36	0,64	137	3,21	0,63	211	3,39	0,61	52	3,45	0,60	91	3,39	0,60	2,049	0,070

Tablo 43. Kıdem Değişkenine Göre Sağlama Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamlı Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamlı farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	---
2.	---
3.	---
4.	---
5.	---
6.	---
7.	1-4*
8.	---
Toplam	

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.” maddesinde kıdemi 1–5 yıl arasında olanlarla kıdemi 16–20 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 1–5 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 16–20 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir (Tablo 43).

4.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorgulayıcılık Ölçeğinde Kıdem Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 44’e bakıldığında 1., 2., 3., 6. ve 7. tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 44. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

	Katılımcıların Kıdemleri																		F	p
	1. 1–5			2. 6–10			3. 11–15			4. 16–20			5. 21–25			6. 25 ve üzeri				
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	283	3,35	0,82	84	3,35	0,78	137	3,06	0,84	211	3,23	0,79	52	3,13	0,99	91	3,26	0,79	2,868	0,014
2.	283	2,54	0,96	84	2,61	0,94	137	2,25	0,91	211	2,35	0,89	52	2,33	0,98	91	2,53	0,87	3,048	0,010
3.	283	3,11	0,85	84	3,00	0,68	137	2,79	0,87	211	2,89	0,85	52	2,90	0,85	91	2,88	0,87	3,508	0,004
4.	283	3,33	0,92	84	3,35	0,81	137	3,12	0,89	211	3,32	0,94	52	3,40	0,69	91	3,34	1,01	1,313	0,256
5.	283	2,55	0,91	84	2,69	1,09	137	2,56	0,95	211	2,68	0,95	52	2,90	0,89	91	2,82	1,00	2,206	0,052
6.	283	2,67	0,83	84	3,05	0,81	137	2,75	0,84	211	2,93	0,76	52	3,02	0,70	91	3,04	0,84	6,117	0,000
7.	283	2,52	0,88	84	2,75	0,86	137	2,34	0,82	211	2,69	0,80	52	2,79	0,78	91	2,86	0,90	6,196	0,000
8.	283	2,91	0,80	84	2,98	0,84	137	3,02	0,80	211	2,91	0,75	52	3,00	0,77	91	2,91	0,85	0,558	0,732
T	283	2,87	0,52	84	2,96	0,55	137	2,73	0,55	211	2,87	0,55	52	2,93	0,54	91	2,99	0,74	3,061	0,010

Tablo 45. Kıdem Değişkenine Göre Sorgulayıcılık Ölçeğinde Scheffe Testine Göre Anlamli Farklılık Görülen Gruplar

Madde No	Anlamli farklılık görülen gruplar *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,0001
1.	1-3*
2.	---
3.	1-3*
4.	---
5.	---
6.	1-4*, 1-6*
7.	2-3*, 3-4*, 3-6*
8.	---
Toplam	---

Ölçeğin 1. maddesi olan, “Öğrenci velilerinin eğitim sisteminin daha hesap verebilir hale gelmesindeki bilinç düzeyleri ve beklentileri önemli ölçüde artmaktadır.” maddesinde kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla kıdemi 11-15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11-15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 42-43).

Ölçeğin 3.maddesi olan, “Eğitim sistemiyle ilgili kararların alınmasında ve değerlendirilmesinde eğitim sendikalarının ve diğer STK'ların görüşleri ve eleştirileri etkilidir.” maddesinde kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla kıdemi 11-15 yıl arasında olanların görüşleri arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması kıdemi 11-15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. (Tablo 42-43).

Ölçeğin 6. maddesi olan, “Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır.” maddesinde kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla kıdemi 16-20 yıl arasında ve 25 yıl üzerinde olanların görüşleri arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha düşüktür. (Tablo 44-45).

Ölçeğin 7. maddesi olan, “Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.” maddesinde kıdemi 11-15 yıl arasında olanlarla kıdemi 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 25 yıl üzeri olanlar arasında anlamli bir farklılık (*p<0,05) olduğu görülmektedir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olanların görüşlerinin ortalaması diğer üç grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin ortalamasından daha

düşüktür (Tablo 44–45). Ayrıca “sorgulayıcılık” ölçeğinin genelinde, bulunulan görevdeki kıdem değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 44).

5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada görüş bildiren kamu yöneticileri ve denetçilerinin görüşleri eğitim değişkenine göre değerlendirilmiştir. Bu kişilerin 663’ü yalnızca lisans (%77,27), 195’i lisansüstü (%22,73) eğitim de alan katılımcılardır.

Tablo 46. Kamu Yöneticisi Ve Deneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıflandırılması

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	663	77,27
Lisansüstü	195	22,73
Toplam	858	100

5.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorumluluk Ölçeğinde Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 47’ye bakıldığında sorumluluk ölçeğinde tüm maddelerde katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($2,59 < \bar{X} < 3,40$) “orta derecede katılıyorum” yanıtına karşılık geldiği görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkenine göre 3., 7. ve 8. maddelerde anlamlı bir farklılık (* $p < 0,05$) görülmüştür (Tablo 47).

Tablo 47. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorumluluk Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	663	3,03	0,98	195	2,98	1,04	0,589	0,556
2.	663	3,07	0,99	195	3,06	0,93	0,118	0,906
3.	663	2,95	0,95	195	2,84	1,04	1,282	0,201
4.	663	2,87	0,86	195	2,72	0,99	1,995	0,047
5.	663	2,80	0,89	195	2,71	0,95	1,288	0,198
6.	663	2,87	1,00	195	2,83	1,16	0,465	0,642
7.	663	2,86	0,95	195	2,69	0,94	2,251	0,025
8.	663	2,90	0,91	195	2,72	0,96	2,392	0,017
Toplam	663	2,91	0,61	195	2,80	0,68	1,992	0,047

Ölçeğin 4. maddesi olan, “Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.” maddesinde, 7. maddesi olan, “Okul yönetimlerinin sorumluluklarına paralel olarak yetkileri de arttırılmaktadır.” maddesinde ve 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki görevli yöneticiler vatandaşlara karşı kendilerini doğrudan sorumlu hissetmektedirler.” maddelerinde lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin ortalamaları yalnızca lisans eğitim alanların görüşlerin ortalamasından daha düşüktür. Ayrıca “sorumluluk” ölçeğinin genelinde de anlamlı farklılık oluşacak biçimde lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin ortalamaları yalnızca lisans eğitim alanların görüşlerin ortalamasından daha düşüktür (Tablo 47).

5.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Standartlar Ölçeğinde Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 48’e bakıldığında standartlar ölçeğinde 5. ve 6. maddeler dışındaki tüm maddelerde katılımcıların görüşlerinin ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre farklı düzeylerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. (Tablo 48).

Tablo 48. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Standartlar Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	663	2,83	0,78	195	2,54	0,87	4,160	0,000
2.	663	2,87	0,82	195	2,59	0,95	3,726	0,000
3.	663	2,93	0,83	195	2,71	0,87	3,071	0,002
4.	663	2,70	0,80	195	2,55	0,89	2,193	0,029
5.	663	2,66	0,85	195	2,67	0,95	-0,14	0,889
6.	663	2,84	0,86	195	2,74	0,84	1,433	0,152
7.	663	2,93	0,84	195	2,77	0,98	2,045	0,042
8.	663	2,85	0,90	195	2,66	1,02	2,429	0,016
Toplam	663	2,82	0,58	195	2,64	0,71	3,300	0,001

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (**p<0,001) görülen ve ölçeğin 1. maddesi olan, “Eğitim sisteminin verdiği kamusal hizmetler ile ilgili standartlar yeterli düzeyde oluşturulmaktadır.” maddesinde yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,83$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, lisansüstü eğitim mezunlarının görüşlerinin ortalamasınının ($\bar{X}=2,54$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir. (Tablo 48)

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (**p<0,001) görülen ve ölçeğin 2. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.” maddesinde yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,87$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, lisansüstü eğitim mezunlarının görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=2,59$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 48).

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (**p<0,01) görülen ve ölçeğin 3. maddesi olan, “Standartlar, ilgili mevzuattaki ve uygulamalardaki değişikliklere paralel olarak değiştirilmektedir.” maddesinde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasının yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 48).

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (*p<0,05) görülen ve ölçeğin 4. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.” maddesinde yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,70$) “orta derecede katılıyorum” seçeneğine karşılık gelirken, lisansüstü eğitim mezunlarının görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=2,55$) “katılmıyorum” seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir (Tablo 48).

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (*p<0,05) görülen ve ölçeğin 7. maddesi olan, “Yapılan iş ve işlemlerde standartlar bağlayıcı bir rol oynamaktadır.” maddesinde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasının yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 48).

Katılımcılar arasında anlamlı farklılık (*p<0,05) görülen ve ölçeğin 8. maddesi olan, “Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.” maddesinde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalamasının yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 48).

Ayrıca “standartlar” ölçeğinin genelinde de anlamlı farklılık oluşacak biçimde lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin ortalamaları yalnızca lisans eğitim alanların görüşlerinin ortalamasından daha düşüktür (Tablo 48).

5.3. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Saydamlık Ölçeğinde Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 49'a bakıldığında saydamlık ölçeğinin genelinde hiçbir maddesinde katılımcıların görüşlerinin ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar ($p>0,05$) görülmemektedir. (Tablo 49).

Tablo 49. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Saydamlık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	663	2,53	0,84	195	2,41	0,87	1,721	0,086
2.	663	2,75	0,95	195	2,67	0,99	1,024	0,306
3.	663	3,03	0,96	195	2,92	0,99	1,388	0,165
4.	663	2,46	0,96	195	2,44	1,01	0,203	0,839
5.	663	3,22	0,84	195	3,17	0,90	0,754	0,451
6.	663	2,94	0,85	195	2,85	0,85	1,254	0,210
7.	663	2,79	0,81	195	2,72	0,86	1,101	0,271
8.	663	3,35	0,84	195	3,35	0,97	0,038	0,970
Toplam	663	2,88	0,61	195	2,80	0,66	1,006	0,149

5.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sağlama Ölçeğinde Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 50'ye bakıldığında sağlama ölçeğinin genelinde ve hiçbir maddesinde katılımcıların görüşlerinin ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar ($p>0,05$) görülmemektedir. (Tablo 50).

Tablo 50. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sağlama Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	663	3,46	0,97	195	3,38	1,00	0,947	0,344
2.	663	3,19	0,88	195	3,15	0,89	0,442	0,659
3.	663	3,62	0,91	195	3,63	0,98	-0,15	0,880
4.	663	3,44	0,87	195	3,35	0,94	1,267	0,205
5.	663	2,95	1,12	195	2,89	1,17	0,634	0,526
6.	663	3,56	0,83	195	3,43	0,88	1,927	0,054
7.	663	3,33	0,86	195	3,26	0,78	1,078	0,281
8.	663	3,30	0,87	195	3,27	0,89	0,490	0,624
Toplam	663	3,35	0,62	195	3,29	0,64	1,006	0,149

5.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle İlgili Uygulamalar Hakkında Sorgulayıcılık Ölçeğinde Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Görüşleri

Tablo 51. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yöneticilerin Ve Denetçilerin Sorgulayıcılık Ölçeğinde Bildirdikleri Görüşlerin Değerlendirilmesi

Madde No	Lisans			Lisansüstü			t	p
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS		
1.	663	3,26	0,81	195	3,22	0,88	0,602	0,547
2.	663	2,44	0,93	195	2,45	0,95	-0,13	0,893
3.	663	2,96	0,84	195	2,95	0,86	0,131	0,896
4.	663	3,28	0,92	195	3,38	0,87	-1,37	0,169
5.	663	2,65	0,93	195	2,65	1,04	0,050	0,960
6.	663	2,86	0,82	195	2,81	0,80	0,675	0,500
7.	663	2,65	0,84	195	2,46	0,90	2,748	0,006
8.	663	2,93	0,79	195	2,96	0,83	-0,49	0,622
Toplam	663	2,88	0,56	195	2,85	,585	0,627	0,531

Tablo 51'e bakıldığında sorgulayıcılık ölçeğinde 7. madde dışında hiçbir maddede katılımcıların görüşlerinin ortalamaları arasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar ($p>0,05$) görülmemektedir. Anlamlı farklılık (** $p<0,01$) görülen ve ölçeğin 7. maddesi olan, "Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır." maddesinde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,46$) "katılmıyorum" seçeneğine karşılık gelirken, yalnızca lisans mezunu olan katılımcıların bildirdikleri görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2,65$) "orta derecede katılıyorum" seçeneğine karşılık gelmektedir (Tablo 51).

6. Alt Ölçeklerin Aralarındaki Korelasyon

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 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52. 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 52'ye 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 orta düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve öneriler verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma, Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun incelenmesini ve hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB merkez ve taşra örgütlenmelerinde görev yapan yöneticilerin (genel müdürler ve genel müdür yardımcılarının, daire başkanlarının, il milli eğitim müdürlerinin), denetçilerin (bakanlık müfettişleri, iç denetçiler ve eğitim müfettişleri) ve eğitim sendikası yöneticilerinin (genel merkez yöneticileri ve il başkanları) görüşlerini saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, görev, cinsiyet, yaş, bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracında yer alan sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulayıcılık alt ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlikle ilgili katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıdaki maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Katılımcılar, “sorumluluk” ile ilgili uygulamaların genel olarak beklenen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedirler. İç denetçiler ise, bu konuda en düşük düzeyde görüş bildiren gruptur. Ayrıca, sorumluluklarla ilgili ölçekte yer alan tüm maddelerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle sendika yöneticileri, eğitim yöneticilerinin yetkili oldukları konular dışında da sorumlu tutuldukları görüşündedirler. Bu bulgu sendika üyesi olan okul yöneticilerinin, yetki-sorumluluk dengesi konusunda diğer katılımcılara göre daha duyarlı olduklarını göstermektedir.

Bir suiistimal veya başarısızlık durumunda gerçek sorumluların doğru olarak belirlenmesi konusunda sendika yöneticilerinin görüşleri, bakanlık müfettişleri ve kamu eğitim yöneticilerine göre daha düşük düzeydedir. Bu görüş farklılığının nedeni, sendika yöneticilerinin bakanlık müfettişleri ve eğitim yöneticilerine göre yönetsel sorunlara daha nesnel bakabilmesi; eğitim yöneticisi ve bakanlık müfettişlerinin ise yönetimi daha iyi gösterme çabası içinde olması şeklinde yorumlanabilir.

2. Katılımcıların “standartlar” ile ilgili uygulamalardaki görüşleri, bu uygulamaların beklenen düzeyde gerçekleşmediği yönündedir. İç denetçilerin görüşleri, diğer katılımcılara göre bu konuda daha düşük düzeydedir. Ayrıca, iç denetçiler en düşük düzeyde görüşlerini “standartlar” ile ilgili uygulamalarda belirtmişlerdir. İç denetçilerin görüşlerinin bu düzeyde olmasının nedeni, iç denetimle ilgili yapılan çalışmalarda standartların hem mevzuat hem de uygulama açısından, eğitim sistemindeki diğer birimlerle karşılaştırıldığında daha çok ön planda olmasıyla yorumlanabilir.

Sendika yöneticilerinin “standartlar” alanındaki uygulamalarla ilgili görüşleri genel olarak olumsuz düzeydedir. Bu bulgu, sendika üyesi kamu görevlilerinin “standartlar” ile ilgili uygulamalarda sorun yaşadıklarını düşündürmektedir.

3. Katılımcıların “saydamlık” ile ilgili uygulamalardaki görüşleri, bu uygulamaların beklenen düzeyde olmadığı yönündedir. İç denetçiler, müfettişler ve sendika yöneticileri eğitim sisteminde karar alma ve kamu parasının harcanma süreçlerinin saydam olmadığı görüşündedirler. Devlet bütçesinden oldukça büyük bir pay ayrılan kamu eğitiminde para harcanma süreçlerinin saydam olmaması, hesapverebilirlik mekanizmasının sağlıklı işlemesini de engelleyebilir.

Ayrıca katılımcılar, eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporlarının kamuya açık hale getirilmediği konusunda da görüş birliği içerisindeyler. İlgili hukuki altyapının varlığına ve birçok kurumun web sitesinin bulunmasına rağmen bu raporların kamuya açık hale getirilmemesinin, bu kurumlar hakkında vatandaşların daha sağlıklı bir görüşe sahip olmasını ve demokratikleşmeyi engelleyebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların görüşleri ağırlıklı olarak, saydamlığın arttırılmasıyla ilgili yapılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gibi hukuki düzenlemelerin saydamlığın artışında etkin bir rol oynadığı yönündedir. Bu bulgu, hukuki düzenlemelerin arttırılmasının, saydamlaşmaya katkı sağlayacağı düşündürmektedir.

4. Şikâyet süreçleriyle ilgili uygulamaları içeren “sağlama” ölçeği, iç denetçiler de dâhil olmak üzere tüm kamu yöneticisi ve denetçilerinin en yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ölçek 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

düzyededir. Bu bulgu şikâyet sürecinin muhatabı olan bir kısım kamu görevlilerinin temsilcisi konumunda olan sendika yöneticilerinin bu uygulamalarla ilgili sorunlar yaşadığını düşündürmektedir.

5. Katılımcıların “sorgulayıcılık” ile ilgili uygulamalardaki görüşleri bu uygulamaların beklenen düzeyde olmadığı yönündedir. Bakanlık müfettişleri, eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, politikacıların, eğitim sisteminin hesap verebilirliğine nitelikli katkılar yapmadığı görüşündedirler. Bu katılımcıların, yöneticilerle karşılaştırıldığında, görevden alınmaları konusunda politik kararlardan daha az etkilenmelerinden dolayı bu düzeyde bir görüşü bildirebildikleri düşünülmektedir.

Bakanlık müfettişleri ve iç denetçiler, okul-aile birliği düzeyindeki örgütlenmenin yeterli olmadığı görüşündedirler. Eğitim sisteminin bütünü hakkında bilgi sahibi olabilen bu kişilerin bu görüşe sahip olmaları, daha üst düzeyde örgütlenmelerin oluşturulmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

İç denetçiler, bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri ve sendika yöneticileri, öğrencilerin eğitim hizmetleriyle ilgili görüşlerinin dikkate alınmadığı yönünde bir görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüş ve beklentilerinin dikkate alınmamasının sistemin sorgulanmasında eksikliğe yol açacağı düşünülmektedir.

6. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek katılımcıların görüşleri genel olarak yalnızca “sağlama” ile ilgili uygulamalarda farklılık göstermektedir. Kadın katılımcılar “sağlama” ile ilgili uygulamalarda daha yüksek 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.

Üniversitelerin kişilerin bilinçlenmesinde oynadığı rol konusunda kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu farklılık, kadın katılımcıların (%28) oransal olarak erkek katılımcılardan (%22) daha yüksek oranda lisansüstü eğitimine sahip olmaları ve üniversitelerin çalışmaları hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarıyla yorumlanabilir.

Ayrıca okul-aile birliği düzeyindeki örgütlemelerinin yeterliliği konusunda kadın katılımcıların görüşleri erkek katılımcılara göre daha olumludur. Kadın katılımcılar büyük bir olasılıkla okul-aile birliklerinde daha etkin rol aldıklarından

dolayı okul-aile birliği düzeyinde yapılan çalışmaları erkeklere göre daha yeterli düzeyde görmüş olabilirler.

7. 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 daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu yaşı 51 ve üstünde olan katılımcıların geçmişteki uygulamalarla karşılaştırarak, hesapverebilirlikle ilgili mevcut uygulamaları daha yeterli düzeyde görmeleriyle ve diğer yaş gruplarında bulunan katılımcıların ise bu konudaki beklentilerinin daha yüksek olmasıyla yorumlanabilir.

8. Buldukları görevlerindeki kıdem değişkenine göre, sağlama leği dışında, tüm ölçeklerde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11–15 arasında olan katılımcılarla diğer katılımcı gruplar 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 artışını 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.

9. Eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında genel olarak yalnızca sorumluluk ve standartlar ölçeklerinde anlamlı görüş farklılıkları elde edilmiştir. Bu ölçeklerde lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcılar daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. 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 ğrencilerin aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüş ve beklentilerinin dikkate alınması konusunda da lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcılar, lisans mezunu olan katılımcılara göre anlamlı farklılık oluşacak biçimde daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılığın oluşmasının nedeni, lisansüstü eğitim alan katılımcıların öğrencilerin görüş ve beklentilerinin alınmasına karşı daha duyarlı bir yaklaşımı benimsemeleriyle açıklanabilir.

10. Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları leğinde yer alan ve 5-S Hesap Verebilirlik Modelinin bileşenleri olarak kabul edilen *Sorumluluk*, *Standartlar*, *Saydamlık*, *Sağlama* ve *Sorgulayıcılık* alt leklerinin

birbirleriyle olan korelasyonlarının pozitif yönde orta düzeyde olduğu ve ilişki düzeylerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgudan 5-S Hesap Verebilirlik Modelinde yer alan tüm bileşenlerin birbirleriyle uyumlu bir birliktelik içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak eğitim sistemindeki hesap verebilirliğin etkinleştirilmesinde uygulamacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim sistemindeki yöneticilerin görev tanımları daha açık bir biçimde yapılmalı özellikle taşra teşkilatlarının ve okul yönetimlerinin yönetsel kapasiteleri de güçlendirilerek yetki-sorumluluk dengesi tekrar düzenlenmelidir.

2. Denetim alanında oluşan karmaşıklığın giderilmesi için üç farklı biçimde örgütlenen denetim birimlerinin yetki, görev ve sorumluluk alanları hukuki olarak daha açık hale getirilmelidir.

3. Uygulamada keyfiliği önlemek ve geniş takdir haklarını sınırlamak için, eğitim sisteminde yer alan tüm kurum ve kuruluşların kalite ve denetim standartları, ilgili paydaşların görüşleri de dikkate alınarak bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmelidir. Bakanlık bünyesinde yer alan farklı birimlerin bu bağlamdaki çalışmaları, karmaşıklığa yol açılmaması için yetkili bir birim tarafından koordine edilmelidir.

4. Öncelikle bakanlık düzeyinden başlanarak tüm yönetim kademelerindeki karar alma ve özellikle kamu parasını harcama süreçleri zaman geçirilmeden saydamlaştırılmalıdır. Bunun sağlanmasında yapılan kamu ihalelerinin tüm ayrıntıları internet ve diğer iletişim araçlarıyla verilmelidir. Ayrıca yüklenici firmalara verilen ihalelerin belirlenen standartlarda yerine getirilme düzeyi uygun düzenlemelerle vatandaşların ve STK'ların denetimine açık hale getirilmelidir. Bunlar ve benzeri uygulamaların yapılması durumunda vatandaşların kamu eğitim kurum ve kuruluşlarına olan güvenin artacağı düşünülmektedir.

5. Devlet sırrı veya içinde başka bir gizlilik ögesi taşımadığı düşünülen eğitim sistemi içerisinde yer alan kurum ve kuruluşlarla ilgili hazırlanan genel denetim raporları - olası sakıncaları göz önüne alınarak kişisel değerlendirme raporları hariç tutulabilir - vatandaşlara açık hale getirilmelidir.

6. Sendika yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak vatandaşlarının şikâyetlerinin daha kısa bir sürede tamamlanmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Ayrıca bu alandaki performanslarının daha iyi görülmesi için ve faaliyet raporlarının kamuya duyurulması zorunluluğu bağlamında, yetkili ve sorumlu birimlerinin şikâyetlerle ilgili yürüttükleri çalışmaların istatistikî bilgilerini kamuya açık hale getirmeleri sağlanmalıdır.

7. Öğrenci velilerinin eğitim sisteminin daha hesap verebilir olmasına karşı artan ilgisinin, eğitim sistemine nitelikli bir biçimde yansıtılması için velilere yönelik eğitici çalışmalar düzenlenmelidir. Bir kitle iletişim aracı olarak radyo ve televizyonun toplum içindeki yaygınlığı düşünüldüğünde velilere yönelik bu bilgilendirme çalışmaları ağırlıklı olarak radyo ve televizyon programları biçiminde yapılmalıdır. Ayrıca il ve ilçe genelinde hak ve sorumluluklarıyla ilgili velilere yönelik konferans ve seminer gibi bilgilendirme çalışmalarının da gerekli olduğu düşünülmektedir.

8. Olası sakıncaları göz önüne alınarak öğrenci velilerinin yalnızca okul-aile birliği düzeyinde değil ilçe-il ve ulusal düzeyde de örgütlenmeleri sağlanmalıdır. Bu konuda İrlanda'da bir örneği görülen, Ulusal Veli Konseyi (NPC) modelinin incelenmesi önerilebilir.

9. Olası sakıncaları göz önüne alınarak öğrencilerin aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüş, öneri ve beklentilerini dikkate alacak düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bağlamda okul öğrenci kurulları ve öğrenci meclislerinin okul yönetimine daha etkin katılımlarının gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

10. Özellikle farklı kişisel değişkenlere göre bazı konularda, belirli gruplarda yer alan katılımcıların diğer gruplardakilere göre anlamlı görüş farklılığına sahip olmaları dikkate alınarak bu gruplarda yer alan kişilerin katılımının veya direncinin yeni uygulamaların başarılı veya başarısız olmasında önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminde uygulanması düşünülen yeni hesap verebilirlik yaklaşımlarının belirlenmesi sürecinde, anlamlı görüş farklılıkları oluşan gruplarda yer alan kişilerin de bu sürece katılımı sağlanmalıdır.

11. Hesap verebilirlikle ilgili bağlantılı konular olduğu halde birbirinden ayrı çalışmalar gibi düşünülebilen saydamlığın artırılması, standartların oluşturulması, sorumlulukların belirlenmesi gibi çalışmaların daha etkin olarak gerçekleştirilmesinde MEB Merkez ve taşra teşkilatlarında bir hesap verebilirlik modelinin oluşturulması önerilebilir. Bu araştırmada kullanılan ve bileşenleri arasında anlamlı pozitif ilişkilerin varlığı saptanan ve Sayın Acar tarafından geliştirilen 5-S Hesapverebilirlik Modelinin eğitim sisteminde bütüncül bir bakış açısının oluşturulmasında kullanılması önerilmektedir.

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak eğitim sistemindeki hesap verebilirlik konusunda çalışmak isteyen araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- 1.Okul ve taşra örgütlenmeleri düzeyindeki hesap verebilirlik yaklaşımları ve uygulamalarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- 2.Vatandaşların eğitim sisteminin hesap verebilirliğiyle ilgili görüş ve değerlendirmeleriyle ilgili bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abelmann, C. and Elmore, R. F. (1999). When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?. <http://education.qld.gov.au/literacy/docs/accountability-knocks.pdf>, adresinden 10.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesapverebilirliği. *Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulması*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları (Yayın No. TÜSİAD-T/2002-12/349).
- Akyüz, K. (2006). *Kamusal hesap verebilirlik ve medya*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli..
- Altun, M. ve Kulunçlu, E. (2005). Doktrin ve Mevzuat Işığında Kamuoyu Denetimine Genel Bir Bakış. *Sayıştay Dergisi*, 56, 31.
- Aslan, S. ve Gül, C. (2004). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Baskı Grupları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 5(1), 99.
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Atay, C. (1999). *Devlet Yönetimi ve Denetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Anayasa Mahkemesi. (2009). 1924 Anayasası. <http://www.anayasa.gov.tr/general/icerikler.asp?contID=363&menuID=58&curlD=98> adresinden 05.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Babüroğlu, O. ve Hatiboğlu, E. (2006). *Ombudsman (Kamu Hakemi) Kurumu İncelemesi: Devlette Bir Toplam Kalite Mekanizması Örneği*. Ankara: TÜSİAD Yayınları.
- Balcı, A. (2003). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik Anlayışı., A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, B.Coşkun (Editörler). *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ball, A. ve Peters, G. (2007). *Çağdaş Siyaset ve Yönetim*. (çev. Nil Uzun). İstanbul: Yayımodası Yayınları. (Eserin orijinali 2005’de yayımlandı)
- Balmuk, M.. (2009). Müfredat iptali kararı, Cumhuriyet tarihinde bir ilk. <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/3302> adresinden 10.07.2010 tarihinde alınmıştır.
- Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu'nun 'Etik Haftası'nda hazırladığı raporda rüşvet, bahşiş, rant, hediye vermenin nedenleri ve çözüm önerileri sunuldu. (26 Mayıs 2009). *Radikal*, s.10.

- Başpınar, A. H. (2006). Kamuda İç Denetim ve Merkezi Uyumlaştırma Fonksiyonu. *Maliye Dergisi* 151, 23.
- Bayar, E. (2007). *Kamu Kesiminde Performans Ölçümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Behn, R. D. (2000). *Rethinking Democratic Accountability*. Washington, DC, USA: Brookings Institution Press.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgiç, V. (2008), Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı., A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, B.Coşkun (Editörler). *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, M. H. (2005). Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Tartışmaları. *Kadir Has Ün. İ.İ.B.F. Perşembe Konferansları*.
www.rekabet.gov.tr/dosyalar/perskonfyyn/perskonfyyn4.doc adresinden
28.11.2009 tarihinde alınmıştır.
- Byars, L.L., Rue and L. W. (1991). *Human Resource Management*. Homewood, Illinois: Irwin.
- Bülbül, M. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performanslarının 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemiyle Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Caron, D. J. and Giaugue, D. (2006). Civil Servant Identity At The Crossroads: New Challenges For Public Administrations”, In Sylvia Horton (Ed.). *New Public Management: Its Impact on Public Servants' Identity*. GBR: Emerald Group Publishing Limited, Bradford.
- Cendon, A.B. (1999). Accountability and Public Administration: Concepts, Dimensions, Developments. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan006506.pdf> adresinden 21 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. and Diaz, R. A. (2004). Do School Accountability Systems Make It More Difficult for Low-Performing Schools to Attract and Retain High Quality Teachers. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2). 270.
- Crawford, L. (2006). A Plea for Intentionality in an Era of Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 19(1-2). 85-87.

- Curtin D. and Nollkaemper, A. (2006) Conceptualizing Accountability in International and European Law, *Netherlands Yearbook of International Law*. XXXVI(1). 4.
- Çavuşoğlu, M. ve Duru, O., (2007). İç Denetim. *Siyasal Vakfı Bülteni*, İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Mezunları ve Mensupları Vakfı Yayınları, (20), 1.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*. 10(3). 245.
- Darling-Hammond, L. and Ascher, C. (1991). Creating Accountability in Big School Systems. *Urban Diversity Series*, 102
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED334339> adresinden 17.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- De Araujo, J. (2001). Improving Public Service Delivery: The Crossroads between NPM and Traditional Bureaucracy. *Public Administration*. 79(4). 917-919.
- Demir, M.. (2007). *Resmî ve Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler Ve İlkeler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dessler, G. (1999). *Essentials Of Human Resource Management*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- 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. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf> adresinden 13.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- DPT.(2009b). 9. Kalkınma Planı.
<http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf> adresinden 13.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- EARGED. (2006). *Okulda Performans Yönetimi*.
http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/okulda_performans_yonetimi_mode li.pdf adresinden 05.04.2010 tarihinde alınmıştır.
- ECIIA (Avrupa İç Denetim Enstitüleri Konfederasyonu). (2008). Avrupa'da İç Denetim.[http://www.tide.org.tr/tideweb/resimler/upload/Documents/ECIIA_KonumRaporu_Subat2005%20\(2\).pdf](http://www.tide.org.tr/tideweb/resimler/upload/Documents/ECIIA_KonumRaporu_Subat2005%20(2).pdf) adresinden 17. Haziran 2009 tarihinde alınmıştır.
- Elmore, R. F. (2003). Knowing the Right Thing to Do: School Improvement and Performance-Based Accountability,
<http://www.nga.org/cda/files/0803KNOWING.PDF> adresinden 15.07.2009 tarihinde alınmıştır.

- Erdoğan, İ. (2007). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Bazı Mülahazalar, <http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=93> adresinden 14.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Eryılmaz, B. (2008a). *Kamu Yönetimi* (Güncellenmiş Yeni Baskı). Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Eryılmaz, B. (2008b). *Bürokrasi ve Siyaset*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Frymier, J. (1998). Accountability and Student Learning. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3). 233–235.
- Gershberg, A. I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: *Guideposts from international experience*. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/3616161142415001082/Turkey_decentralization_strategy.pdf adresinden 13.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Gipps, C. V. (2003, April 21–28). Educational Accountability in England: The Role of Assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gönülaçar, Ş. (2008). İç Denetimin Bürokratik Serencamı. *Mali Hukuk Dergisi*, (135). 21-22.
- Güçlü, A., Uzun E., Uzun S. ve Yolsal Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- 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.
- Günler, S. (2006). *Türk Kamu Yönetiminde Denetim ve Yeni Bir Öneri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hanushek, E. A., Raymond M. E. (2005) Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2). 297.
- Harlow, C. (2002). *Accountability in the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Heathfield, S. M. (2009). 360 Degree Feedback: The Good, the Bad, and the Ugly, http://humanresources.about.com/od/360feedback/a/360feedback_3.htm adresinden 07.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Hoffer, T. B. (2006), Accountability in Education, In Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp.529–546). New York: Springer.

- Hughes, O. E. (2003). *Public Management and Administration: An Introduction*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high-stakes testing [Electronic version]. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 586–589.
- Kalkan, A. Alparslan ve A. M. (2009, 24 Eylül). *Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri*. YEBKO Paralel Oturumlar Programında sunuldu. http://mehmetakif.edu.tr/benim/files/alimurat_5335_.doc adresinden 15.04.2010 tarihinde alındı.
- Karakaya, S. (2004). A Comparative Study: English and Turkish Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibility. *Educational Studies* 30 (3), 200-205.
- Kavut, L. Taş, O. ve Şavlı, T. (2009). *Uluslararası Denetim Standartları Kapsamında Bağımsız Denetim*. İstanbul: İSMMO Yayınları.
- Kaya, A.(2007). İç Denetim. <http://maliyesempozyumu.pamukkale.edu.tr/Abdullahkaya.pdf> adresinden 15.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Kenger, E. (2001). Denetçi Yardımcıları Eğitim Notu, http://www.ydk.gov.tr/egitim_notlari/denetim.htm adresinden 10.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Kepekçi, C. (2000). *Bağımsız Denetim*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kestane, D. (2006). Çağdaş Bir Denetim Organizasyonu Olarak Ombudsmanlık (Kamu Denetçiliği). *Maliye Dergisi*. (151). 132.
- Kınay, S. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneltilmiş Etik İlkelerle Bağlılık Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirst, M. W. (1990). Accountability: Implications for State and Local Policymakers, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED318804> adresinden 05.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- Klein, S. P. (2001). Is there a connection between educational equity and accountability? *International Journal of Leadership in Education*, 4(3). 265.
- 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.

- Konak, S. (2007). *Demokratik Bir Açılım Olarak Bilgi Edinme Hakkı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Korkmaz, U. (2007). Kamuda İç Denetim (I). *Bütçe Dünyası Dergisi*. 2(25). 6.
- Kornelia, K., Rosati, R. and Vidoni D. (2009). Educational Accountability and the Global Knowledge Society – What Can We Learn from the EU Experience? Best Practices for the Knowledge Society. Knowledge, Learning, Development and Technology for All, *Communications in Computer and Information Science*, 49(1). 107–118.
- Köse, Ö. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de Yüksek Denetim*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi:12.
- Kuluçlu, E. (2006). Yönetimin Denetiminden Denetimin Yönetimine. *Sayıştay Dergisi*. (63). 29.
- Kurnaz, H. (2006). Türk Kamu Sektöründe Yeni Bir Kavram: İç Denetim. *Vergi Sorunları Dergisi*. (217), 17. http://www.kidder.org.tr/dosyalar/makaleler/id_hkurnaz.pdf adresinden 10/03/2010 tarihinde alınmıştır.
- Kutlu, Ö. (2008). İdari Reform Transferi: Ülkelerin Birbirlerinden Kamu Politikaları Transfer Etmeleri ve Öğrenmeleri. A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, B.Coşkun (Editörler). *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, ss.125–154.
- Ladd, H. F. (2001). School-based educational accountability systems: the promise and the pitfalls. *National Tax Journal*, LIV (2). 398-399.
- Leithwood, K. (2001). Educational accountability and school leadership, <http://www.nationalcollege.org.uk/media/415/CA/educational-accountability-and-school-leadership.pdf> adresinden 19.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational Accountability, Setting Standards, Improving Performance. *Change*. 35(2). 21-23.
- Linn, R. L. (2001). The Design and Evaluation of Educational Assessment and Accountability Systems. CSE Technical Report., http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/33/36.pdf adresinden 11.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Mahony, P. and Hextall I. (2000). *Reconstructing Teaching: Standards, Performance and Accountability*. London: RoutledgeFalmer.
- Manning, N. (2001). The legacy of the New Public Management in Developing Countries, *International Review of Administrative*. 67(3). 297–298.

- McCandless, H. E. (2002). *A Citizen's Guide to Public Accountability: Changing the Relationship Between Citizens and Authorities*. Victoria B.C.: Trafford Publishing.
- McGaw, B. (1998). How Can Evaluation Contribute to Educational Policy? The Uses of Information in Australia. *Prospect*. 28(1), 133.
- McGhee, M. W. and Nelson, S. W. (2005). Sacrificing Leaders, Villainizing Leadership: How Educational Accountability Policies Impair School Leadership, *Phi Delta Kappan*, 86(5). 372.
- MEB. (2008). *2009 Yılı Bütçe Raporu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). İç Denetim Birimi Başkanlığı Faaliyet Raporu 2008. www.meb.gov.tr adresinden 02.03.2009 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010a). MEB Basın Bildirisi. OECD 'nin PISA Projesine Türkiye'nin Katılımı. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm> adresinden 03.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2010b), İç Denetim Birimi Başkanlığı Faaliyet Raporu 2009. www.meb.gov.tr adresinden 01.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2010c). İlköğretim Kurumları Standartları. <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=03> adresinden 05.03.2010 tarihinde alınmıştır
- Memiş, M.Ü. (2006). *İç Denetimin Yönetim Fonksiyonlarının Yerine Getirilmesindeki Rolü: Türkiye'deki Büyük İşletmeler Üzerinde Bir Saha Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mendro, R. L. (1998). Student Achievement and School and Teacher Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3). 257-267.
- Midyat, C.S. (2007). Teftiş, Geleneksel Denetimden İç Denetime 1. http://www.stratejikboyut.com/article_detail.php?id=40 adresinden 18.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Moos, L. (2005). How Do Schools Bridge The Gap Between External Demands For Accountability And The Need For Internal Trust? *Journal of Educational Change*. 6 (4). 307-328.
- Mouzelis, N. P. (2003). *Örgüt ve Bürokrasi*. (Çev.:H. Bahadır Akın). Konya: Çizgi Kitabevi. (Eserin orijinali 1967'de yayımlandı)
- MTK (Maliye Teftiş Kurulu). (2009). Uluslar Arası Gelişmeler Işığında Türk Denetim Sistemine Genel Bir Bakış, <http://www.mtk.gov.tr/Detay.aspx?contentID=182> adresinden 03.10.2009 tarihinde alınmıştır.

- Mulford, B. (2005). Accountability Polices And Their Effects, In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds.). *International Handbook of Educational Policy*. (pp. 281-294) Great Britain: Springer.
- Mulgan, R. (2000). Accountability?: An Ever-Expanding Concept? *Public Administration* 78(3), 558–559.
- NPCP (National Parents Council Primary). (2010). Who are National Parents Council Primary?. <http://www.npc.ie/npc/default.aspx> adresinden 07.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, Accountability, and School Improvement, *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- OECD. (1999). European Principles for Public Administration, SIGMA PAPER, No: 27. <http://www.oecd.org/dataoecd/26/30/36972467.pdf> (07.02.2009).
- OECD, (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers No:13. OECD Publishing.
- Owens, T. and Peltier D G. (2002). Communicating with Parents: Parental Perceptions of State School Accountability Reporting. *Education*. 122(3). 598.
- Özdemir, S. Bülbül, M. and Acar, M. (2010). Challenges Associated with Administrative and Professional Accountability in the Turkish Educational System. In J. Nemeč and B. G. Peters (Eds), *State and Administration in a Changing World* (pp. 271-282). Bratislava: NISPAcee .
- Özer, A. (2008). *Risk Odaklı İç Denetim Ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M. A.. (2005), Günümüzün Yükselen Değeri: Yeni Kamu Yönetimi, *Sayıştay Dergisi*, 15, 74.
- Özeren, B. (2000). *İç Denetim, Standartları ve Mesleğin Yeni Açılımları*. (Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi: 8). Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- Quinn, S. M., Flannery, E. and Elizabeth A. (2006). Education in an Era of Accountability: Do you have to Sacrifice Wise Practices?. *Early Childhood Education Journal* 34(2), 122.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for Learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Resmi Gazete (07.07.2010). 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikalarının Sayıları Ve Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2010 Temmuz İstatistikleri Hakkındaki Tebliğ. Sayı 27634.

- Rust, V. D. and Jacob W. James. (2005). Globalisation and Educational Policy Shifts. In J. Zajda (ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (p.235–252), Dordrecht: Springer.
- Sancak, H. ve Güleç S. (2009, 24–27 Eylül). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirliğin Önündeki Yapısal Engeller: Türkiye Açısından Bir İnceleme, Uluslararası Davraz Kongresinde sunuldu, Isparta.
- SB (Sayıştay Başkanlığı). (2001). *Performans Ölçümü* (Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi 19). Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- SB (Sayıştay Başkanlığı) (2002). *Performans Denetimi Kavramlar, İlkeler Metodoloji Ve Uygulamalar*. Ankara: Sayıştay Başkanlığı Yayınları.
- Schalock, H. D. (1998). Student Progress in Learning: Teacher Responsibility, Accountability and Reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12(3). 237-242.
- Scott, H. (2004). Moving into Management: How 360[degrees] Appraisal Worked for Me. *Management in Education*. 18(5). 31.
- Selimoğlu, O. (2008). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Bakış Açısı İle Okul Yöneticisinin Etik İlkelerine Uyuma Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Songur, M. (1995). *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü*. Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları, No:6.
- Stecher, B. M. (2004). *Organizational Improvement and Accountability : Lessons for Education from Other Sectors*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Swift, D. (2008). Is Public Accountability Really The Global Key To Quality Education?, <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/101doc.pdf> adresinden 10.08.2009 tarihinde alınmıştır..
- Şirin, H. (2009). Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitime İlişkin Karar Alma Süreçlerine Katılımları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*. 34(153) 180-181.
- TBMM. (2009a). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961). <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> adresinden 08.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- TBMM. (2009b), Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden 08.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- TBMM. (2010a). Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu. <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5018.html> adresinden 12.09.2009 tarihinde alınmıştır.

- TBMM. (2010b). Yazılı-Sözlü Soru Önergeleri Sonuç Formu.
http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_yonlendirme
 adresinden 17.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- TİDE (Türkiye İç Denetim Enstitüsü). (2008). *Uluslararası İç Denetim Standartları*.
 İstanbul: Türkiye İç Denetim Enstitüsü Derneği Yayınları.
- OECD. (1999). European Principles for Public Administration, SIGMA PAPER, No:
 27 <http://www.oecd.org/dataoecd/26/30/36972467.pdf> adresinden 07.02.2009
 tarihinde alınmıştır.
- TODAİE. (1966). *Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi Yönetim Kurulu
 Raporu*. (İkinci Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları.
- TODAİE. (1991). *Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor*. Ankara: Devlet İstatistik
 Enstitüsü Matbaası.
- TÜSİAD. (2008). *Yönetim Kurulları'nda İç Denetim Hakkında Sorulması Gereken 12
 Soru*. (Yayın No: TÜSİAD-T/2008-05-461). İstanbul: Graphis Matbaası.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2010). Glossary of key terms.
 03.03.2010 tarihinde <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm>
 adresinde alınmıştır.
- Ünal, A. (2006). *Eğitim Kurumlarında Adli ve İdari Soruşturma*. Ankara: Yargı
 Yayınları.
- 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.
- Weber, M. (2006). *Sosyoloji Yazıları*. (8. Baskı). (çev. Taha Parla). İstanbul: İletişim
 Yayınları. (Eserin orijinali 2003'de yayımlandı).
- World Bank (2004). *Making Services Work for Poor People*. Washington: World Bank
 Publication.
- Yaman, A. (2008). *İç Denetim Modelinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda Benimsenme ve
 Uygulanabilirliğine İlişkin Yönetici ve Denetçi Görüşleri*. Yayımlanmamış
 Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YDK (Yüksek Denetleme Kurulu). (2008). Yüksek Denetim,
http://www.ydk.gov.tr/yuksek_denetim.htm#Y%C3%9CKSEK_DENET%C4%B0M
 adresinden 03.11.2009 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, M. (2006). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve şeffaflık (1980 sonrası
 Türkiye örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal
 Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Yıldırım, T. (2002). *İdare Hukuku*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:1467.
- Yılmaz, M. (2010). Yönetimden yönetişime: Trabzon ilçe belediyeleri Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Economic and Administrative Studies*. (5). 83.
- Yonah, Y. (2000). Parental Choice in Israel's Educational System: Theory vs. Praxis, *Studies in Philosophy and Education*. In Ilan Gur-Ze'ev (Ed.), *Conflicting Philosophies of Education in Israel/Palestine*, 83–102, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Yörüker, S. (2003), Yeni Konseptler Ve Gelişmeler Temelinde Kontrol Ve Denetim Sistemlerimize İlişkin Bir Değerlendirme (Sunum Metni). http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/37ikmyra_sy.pdf adresinden 28.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, C. (2005a). *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve Ve Uluslararası Uygulamalar* (Cilt 1). İstanbul: TÜSİAD Devlette Etik Altyapı Dizisi No: 1.
- Yüksel, C. (2005b). *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve Ve Uluslararası Uygulamalar* (Cilt 2). İstanbul: TÜSİAD Devlette Etik Altyapı Dizisi No: 2.
- Yüksel, C. (2005c, 18-19 Kasım.), Türk Kamu Yönetiminde Etik Mevzuatı Değerlendirmesi ve Çözüm Önerileri, Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumunda sunuldu, Sakarya.

EK-1

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE HESAP VEREBİLİRLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

Elinizdeki anket formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik” adlı doktora tez için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ankette iki bölüm bulunmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgilerle ilgili 6 soru yer almakta; 2. Bölümde hesap verebilirlik uygulamalarıyla ilgili 40 soru bulunmaktadır. Soruları cevaplarırken kanaatinizin derecesini “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) belirtiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Murat BÜLBÜL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Doktora Öğrencisi
e-posta: muratbulbul77@hotmail.com
Telefon: 0505 5245899

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Lütfen kişisel bilgilerinize uygun seçeneği işaretleyiniz (X) veya istenilen bilgileri yazınız.

1. Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek

2. Yaşınız: 1.() 20–25 2.() 26–30 3.() 31–35 4.() 36-40 5.() 41-45 6.() 46-50
7.() 51 ve üzeri

3. Göreviniz: _____

4. Bu görevinizdeki kıdeminiz: 1.() 1–5 2.() 6–10 3.() 11–15 4.() 16-20 5.() 21-25
6.() 26 ve üzeri

5. Eğitim Düzeyiniz: 1.() Önlisans 2.() Lisans 3.() Yüksek Lisans 4. () Doktora

BÖLÜM II

Aşağıda yer alan hususlara ne derecede katılıyorsunuz?		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		1	2	3	4	5	
SORUMLULUK	1.	Eğitim sistemindeki yöneticilerin sorumluluk alanları karışıklığa yol açmayacak biçimde kesin olarak belirlenmektedir.					
	2.	Yöneticiler yalnızca yetkilerinin oldukları konularda sorumlu tutulmaktadır.					
	3.	Ortaya çıkan bir suiistimal veya başarısızlık durumunda gerçek sorumlular doğru olarak belirlenmektedir.					
	4.	Eğitim sisteminde mesleki etik ilkeler ve değerler yöneticiler tarafından benimsenmektedir.					
	5.	Taşra teşkilatlarının sorumlulukları yetkileriyle orantılı olarak belirlenmektedir.					
	6.	Eğitim sistemindeki farklı denetim birimlerinin yetki-sorumluluk alanları açık bir biçimde belirlenmektedir.					
	7.	Okul yönetimlerinin sorumluluklarına paralel olarak yetkileri de arttırılmaktadır.					
	8.	Eğitim sistemindeki görevli yöneticiler vatandaşlara karşı kendilerini doğrudan sorumlu hissetmektedirler.					
STANDARTLAR	9.	Eğitim sisteminin verdiği kamusal hizmetler ile ilgili standartlar yeterli düzeyde oluşturulmaktadır.					
	10.	Eğitim sistemindeki standartlar bütüncül bir bakış açısıyla belirlenmektedir.					
	11.	Standartlar, ilgili mevzuattaki ve uygulamalardaki değişikliklere paralel olarak değiştirilmektedir.					
	12.	Yapılan iş ve işlemlerin, standartlara uygunluğu doğru olarak ölçülebilmektedir.					
	13.	Standartların belirlenmesinde ilgili paydaşların görüşleri alınmaktadır.					
	14.	Standartlar uygulamaya geçirilirken aşamalı bir yol takip edilmektedir.					
	15.	Yapılan iş ve işlemlerde standartlar bağlayıcı bir rol oynamaktadır.					
	16.	Eğitim sistemindeki kurumların denetlenmesi hususunda standartlar yeterli düzeyde mevcuttur.					

Aşağıda yer alan hususlara ne derecede katılıyorsunuz?		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		1	2	3	4	5	
SAYDAMLIK	17.	Eğitim sisteminde karar alma süreçleri saydam bir biçimde gerçekleştirilmektedir.					
	18.	Eğitim sisteminde kamu parasını harcama süreçleri saydam olarak gerçekleştirilmektedir.					
	19.	Eğitim sistemiyle ilgili tüm veriler ve istatistikî bilgiler herkesçe erişilebilir durumdadır.					
	20.	Eğitim sisteminde yer alan kurumların denetim raporları kamuya açık bir biçimde sunulmaktadır.					
	21.	Web siteleri ve benzeri iletişim teknolojileri eğitim sistemindeki saydamlığın artırılmasında etkin olarak kullanılmaktadır.					
	22.	Eğitim sistemiyle ilgili vatandaşlara sunulan bilgiler nitelikli bir biçimde (zamanında, anlaşılabilir, erişilebilir) sunulmaktadır.					
	23.	Eğitim sisteminde yer alan birim ve kurum yöneticileri kurumlarının ve birimlerinin planları, programları ve amaçlarıyla ilgili bilgileri sunma konusunda isteklidirler.					
	24.	Saydamlığın artırılmasıyla ilgili yapılan hukuki düzenlemeler (Bilgi edinme hakkı kanunu, 5018 sayılı kanun vb.) eğitim sistemindeki saydamlığın artmasında etkin bir rol oynamaktadır.					
SAĞLAMA	25.	Vatandaşlar, eğitim sisteminde yer alan kişi ve kurumlarca ilgili şikâyetlerini çekinmeden yapabilmektedirler.					
	26.	Şikâyet süreçleriyle ilgili hukuki alt yapı karmaşaya ve duraksamaya yol açmayacak niteliktedir.					
	27.	Vatandaşların şikâyetlerini zorlanmadan iletebilecekleri mekanizmalar mevcuttur.					
	28.	Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişi ve birimler yeterli düzeyde yetkilidirler.					
	29.	Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişilerin (müfettişler, muhakkikler vb.) iş yükleri bu çalışmalarının yürütülmesinde sorun <u>oluşturmamaktadır</u> .					
	30.	Şikâyetlerle ilgili çalışmaları yürüten kişiler gerekli niteliklere sahiptir.					
	31.	Vatandaşların şikâyetleriyle ilgili gerekli çalışmalar tatmin edici bir sürede tamamlanmaktadır.					
	32.	Vatandaşların şikâyetleri ile ilgili sonuçlar detaylı bir biçimde ilgili kişiye sunulmaktadır.					

		Aşağıda yer alan hususlara ne derecede katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
			1	2	3	4	5
SORGULAYICILIK	33.	Öğrenci velilerinin eğitim sisteminin daha hesap verebilir hale gelmesindeki bilinç düzeyleri ve beklentileri önemli ölçüde artmaktadır.					
	34.	Politikacılar, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında nitelikli katkılar yapmaktadır.					
	35.	Eğitim sistemiyle ilgili kararların alınmasında ve değerlendirilmesinde eğitim sendikalarının ve diğer STK'ların görüşleri ve eleştirileri etkilidir.					
	36.	Medya, eğitim sistemindeki politikacı ve kamu yöneticilerinin vatandaşa karşı daha sorumlu ve hesap verebilir olmasında önemli bir rol oynamaktadır.					
	37.	Üniversiteler yaptıkları çalışmalarla, eğitim sistemiyle ilgili kişilerin bilinçlenmesinde etkin bir rol oynamaktadırlar.					
	38.	Öğrenci velilerinin okul-aile birliği düzeyinde örgütlenmeleri, eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin sağlanmasında yeterli katkıyı yapmaktadır.					
	39.	Öğrencilerin, aldıkları eğitim hizmetiyle ilgili görüşleri ve beklentileri dikkate alınmaktadır.					
	40.	Eğitim sistemiyle ilgili eleştiri ve görüşlerini dile getiren kuruluşlar (STK'lar, üniversiteler, medya vb.) uygulanabilir önerilerde bulunmaktadır.					

Ek-2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 3 / 49
Konu : Araştırma

07/01/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

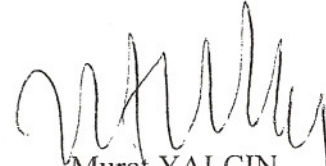
İlgi : 10.12.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/9398 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Murat BÜLBÜL'ün **Türk Millî Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik** konulu araştırma önerisi Bakanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Bakanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

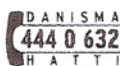

Murat YALÇIN
Bakan a.
Daire Başkan V.

EKLER :

- EK 1: Protokol (1 Adet-3 Sayfa)
- EK 2: Destek Araştırmaları Gelişim Raporu Örneği (1 Adet-1 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



DANISMA
444 0 632
HATTI
EĞİTİM
%100
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!