

Exploration of Possible Individual and Institutional Effects on School Accountability Pressures and Teacher Responses*

Okullarda Hissedilen Hesap Verebilirlik Baskıları ve Öğretmen Tepkileri Üzerindeki Muhtemel Bireysel ve Kurumsal Etkiler

Coşkun Erdağ¹, Engin Karadağ²

Abstract

To meet the demands of knowledge economy, educational systems worldwide have developed many accountability mechanisms to hold the schools responsible for a standardized teaching and account-giving for the results. Henceforth, this research seeks to portray the accountability pressures on schools and school responses, and their variations between the groups of individual and institutional variables in Turkish context. A survey research design investigated the data obtained by the 'Accountability Pressures Scale' and 'Accountability Responses Scale' from the stratified sample of K-12 schools, in Kütahya, Turkey. It revealed that teachers feel very less pressure from school shareholders, school social environment and upper bureaucracy, and they feel responsible only to the upper bureaucracy and supervisors. The level of accountability relations varies between the subgroups of teacher characteristics such as school level, gender, position, union membership and education level of teachers have an impact on.

Keywords: Accountability, school, reform, performance, achievement

Öz

Bilgi ekonomisinin yüksek becerilere sahip yetişmiş insan gücü taleplerini karşılamak için, dünya eğitim sistemleri okulların öğretmenden ve sonuçlarından sorumlu tutulmasını ve sonuçlara ilişkin açıklama yapılmasını içeren birçok hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'de okullar üzerindeki hesap verebilirlik baskıları ve okulların bu baskılara tepki düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda okullar üzerindeki hesap verebilirlik baskıları, okulların verdikleri tepkilerin düzeyleri, baskı ve tepki düzeylerinin bazı bireysel ve kurumsal özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği sorularına cevap arılmaktadır. Kütahya'daki ilk, orta ve lise okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerden rastgele belirlenen örneklem grubuna 'Akademik Performans Baskıları Ölçeği' ve 'Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği' ile elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına dönük öğretmenlerin okul paydaşlarından, sosyal çevreden ve üst yönetim ve denetim birimlerinden çok düşük düzeyde baskı gördükleri, buna karşılık sadece üst bürokrasi ve denetçilere karşı kendini ifade etme, savunma ve aklama çabası içinde oldukları belirlenmiştir. Baskı ve tepkiler cinsiyet, görev, sendika üyeliği ve eğitim düzeyi gibi öğretmen özelliklerine göre farklılaşmaktadır.

Anahtar sözcükler: Hesap verebilirlik, okul, reform, performans, başarı

Received: 16.02.2017 / Revision received: 24.07.2017 / Second revision received: 02.03.2018 / Approved: 05.03.2018

¹Assist. Prof. Dr., Aksaray University, Aksaray-Turkey, coskunerdag79@gmail.com, ²Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, engin.karadag@hotmail.com

Atıf için/Please cite as:

Erdağ, C., & Karadağ, E. (2018). Exploration of possible individual and institutional effects on school accountability pressures and teacher responses. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 93-142. doi: 10.14527/kuey.2018.003

English Version

Introduction

According to the theory of human capital, nations' development and their future in a global, competitive and knowledge-based world economy depends on the quality and productivity of their citizens. Therefore, it is expected an education system in a country to create high level of science, math and reading skills. On the other hand, some national and international evaluations on the state of students' academic achievement in Turkey reveal that it is not at the desired level, and that there is a need for quality-oriented policies for the training of human capital with high level of reading, science and mathematical skills as the requirement of knowledge-based economy (Aydın, Erdağ & Taş, 2011; Aydın, Sarier & Uysal, 2012; Dinçer, 1998; EARGED, 2003; 2004; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). In spite of the attempts and intervention by the governments and education ministry since the 1990s, e.g. National Education Development Project (NEDP), Total Quality Management in schools (TQM), Curriculum Laboratory Schools, elementary school development planning, Elemantray Education Support Project (EESP), School Performance Management Model and Planned School Development Model, Turkey has not attained a satisfying level of improvement in students academic performance (Ministry of Education, 2002; 2009, Akt. Kantos, 2010). Recently, especially since the 2000s, Turkey is discussing the policy of accountability for the quality improvement of educational outcomes, imported via the the recommends of the international organizations such as OECD, IMF and World Bank. This policy seeks the ways to improve public services efficiency and effectiveness by setting control mechanisms between the service suppliers, and the users as well as resource suppliers (Akçakaya & Yücel, 2009; Balcı, 2003; Bilgiç, 2008; Kızıldaş, 2005). In this context, some brand new control mechanisms in order to control the system and improve its quality have been recently implemented in Turkish governance of education by the reforms in teacher training and selection, central measurement and evaluations, finance of education, professional standards and competences, teacher evaluation exams, performance evaluations, more private schools in number, and vouchers for private school enrollment.

On reviewing the literature, it is seen that different control mechanisms aligned with different perspectives are set and put into practice in order to monitor whether the educational processes and results of educational systems are realized as desired, and to correct important deviations. For example, from the Weberian perspective, substantial concepts such as division of labour,

hierarchy, specialization, rules and standards, and also outsourced, vertical and process-oriented accountability practices have been developed to ensure school effectiveness and efficiency. Based on the assumption that schools can be governed centrally, it is expected that schools will adhere to the centrally-set goals and procedures to achieve. This control system, which focuses on inputs and processes at schools, establishes a rule and order for what to do on the basis of hierarchical structure and principal-agent relations. School staff are expected to comply with these rules and to self-manage their deeds because of the rewards and punishments. School and its staff as a whole are kept responsible for the effectiveness and efficiency of the school operations, and forced to give an account of their improper deeds to the upper management. What leads the behaviours at the school is the preferences and decisions of the administrators at the center (Adams & Kirst, 1999; Chubb & Moe, 1990; Darling-Hammond, 1988; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002).

A new perspective apart from Weberian thought of management that arised in the 1980s originated from the Anglo-Saxon countries and spread all over the world, changed the focus of control to the outcomes from the inputs and processes. It is assumed that the goals set forth in improving the performance of the schools will provide the necessary motivation, so the top management keeps schools responsible for the results they produce. It is believed that the behaviours at schools should be more goal-oriented, data-driven and more strategically planned. Within this scope, many new control mechanisms have been developed in areas such as curriculum, measurement and evaluation, human resources management. New policies of control for the quality education were put into practice, and among them are the development of a high-standard teaching program in core subjects, the measurement of students achievement and its monitoring, spreading the school performance information to the public, the provision of school financial and technical support for improvement. Additionally, new policies of human resource management were implemented in order to control the teacher behaviour. Teachers are contracted, paid based on the performance, rewarded, and sanctioned in case of failure (Adams & Kirst, 1999; Bruns, Filmer & Patronas, 2011; Darling-Hammond & Ascher, 1991; Leithwood & Earl, 2000; O'Day, 2002; O'Day & Smith, 1993; Poole, 2007; Spencer, 2006). In this approach, schools are held responsible for the academic performance of students as a whole; the school principal is involved in the obligation to defend the actions of the school. The principal must explain the reasons for the performance to the top management. Schools or staffs are rewarded or punished with means such as promotion, recruitment, enforcement, transfer, financial incentives and cash awards according to the judiciary formed in the top management (Heneman & Ledford, 1998).

The market approach, as the third, on the other hand, has created various control systems. One argues that education services require high level of technical, managerial and financial skills in the production, and that the control power provided by bureaucrats on schools through hierarchy and democratic management cannot produce the desired results. Instead, it requires that the duties and responsibilities be reduced to the school level, incentives for private schools, deregulation of school processes, empowerment of parents and local community with decision making. In this context, it is assumed in this approach that the desired performance increase will be achieved with a central control that will be created after transferring the teaching duties and responsibilities to the school level. Consequently, in many developed and developing countries, the governing rules for educational provision has been abolished, schools have been given autonomy in making and implementing decisions related to teaching, forced to carry out their activities alone in a free market (Bruns, Filmer & Patronas, 2011; Catteral, 1992; Chubb & Moe, 1990; 1992; Coleman & Hoffer, 1987; Coons & Sugarman, 1978; Foster, 1992). This strategy employs different mechanisms such as student performance measurement and evaluations, school performance leagues and generating and disseminating school performance information (Leithwood & Earl, 2000). Another strategy is the school choice. It provides children and parents to select, register and transfer to schools that produce quality outcomes. It is assumed that students' right to select and to quit the school will increase the creativity and innovation at schools. In order to stay alive and not to be closed, therefore to win more students and keep more financial support, it is believed that schools will take the effort to improve their performance, will approach solving their teaching-related problems more creatively and innovatively (Finn, 1991; Hanushek & Woessmann, 2007; Henig, 1991; Nathan, 1983, 1996). Therefore, removal of schools' boundaries and enabling school transfers, school privatization, contracted schools, magnet schools and academies are the new market accountability mechanisms. Third strategy is associated with school finance. It is believed that school financing provided to schools by means of education vouchers, tax support, education credits, etc. reinforces the schools to become more competitive to attract more students and to increase their academic performance. In a competitive market environment, schools have to understand and meet the expectations of parents, students and local communities in order to survive. Schools have to attract more students seeking a quality school. To convince parents and students to attend, they should demonstrate how they work well and produce quality outcomes by producing and disseminating information with the school activities and successes. The type and content of the information provided to the parents is also shaped by the parents' demands. Those schools that couldn't manage to satisfy their customers have to face with

school closure (Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Lello, 1993). In spite of their dissatisfaction, the parents who have to stay in that school are provided a power to make their voices heard and participate in making decisions through the school administration councils. In regard to this participation based accountability mechanism, parents, local community representatives and school staff are responsible to give an account to the parents and local community representatives. The account-giving is realized in the form of description, explanation and proofing, and includes such matters as the budget management, curriculum and personnel management. The school board will continue if the parents and representatives are satisfied with the deeds of the school council (Leithwood & Earl, 2000).

The professional accountability approach, which emerges as a reaction to bureaucratic models more oriented to inputs and outcomes, focuses more on the teacher factor because of its substantial contribution to student learning. It argues that the teaching process, which requires more professional capabilities, can not be managed effectively through bureaucratic rules and regulations, but instead, through teachers who has more specialized in subject-matter and teaching skills. The more the teachers are specialized in teaching, the more the school has professional capacity. Therefore, teachers are expected in a quality school to prioritize students' needs, and have high sense of responsibility, and high level of knowledge and skills on teaching subject-matter, and also have authority on decisions, work cooperatively with his or her colleagues in accordance with the professional ethics and standards, and are engaged in problem solving. High professionalism is assumed to increase the capacity of schools to produce a proper action related to instruction. It then makes schools enable to respond to external performance expectations, and to produce more quality outcomes (Adams & Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond & Ascher, 1991; Elmore, 2001; Gwynne & Easton, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Little, 1990; Newmann, King & Rigdon, 1997; O'Day, 2002; Purkey & Smith, 1983). From this point of view, teacher autonomy in decisions is one side of the professional accountability, while teacher and principal competency is another side (Leithwood & Earl, 2000). The former implements accountability mechanisms empowering teachers at schools in making decisions, the latter includes mechanisms of teacher selection, teacher training, professional development, collaboration, professional standards, professional licensing, mentoring and supervision. In this approach, professional information is more oriented to what the learning problems of the students are and how they can be solved, and generated under certain professional norms and standards. It typically aims to increase the quality of teaching and inner motivation of the teachers (O'Day, 2002). In this accountability relation, teachers are required to explain and defend their decisions related to teaching processes against parents, local community and

upper management. Account-giving, on the other hand, does not yield any consequences (Leithwood & Earl, 2000).

The main reason why schools fail in producing quality outcomes is attributed to the inadequate capacity and motivation at schools. It is argued that the required motivation and capacity at schools depends on the power of the external pressures on schools. As each loci of control has different influence on schools, they reinforce each other's influence on school improvement. Thus, it can be said that student achievement depends on the level of alertness of the teachers and school administrators stimulated by different loci of power. Only powerful and effective control systems are claimed to move loose-structured school systems to produce more successful results (Adams & Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond & Ascher, 1991; Heim, 1995; Kuchapski, 2001; Stecher & Kirby, 2004; Wagner, 1989). From this point of view, this study aims to describe how the schools effectively and powerfully are controlled. In this context, this research seeks answers to the questions that how strong teachers and school administrators feel the performance pressures to increase students academic achievements, how strong they feel to give an account of their deeds, whether there is difference in accountability pressures felt at schools and feelings of account-giving compared to individual and institutional characteristics. Determining the level of the current accountability pressures and the level of school responses for success will provide an important information to policymakers. Based on what is absent and what works for the control of schools, policy makers are believed to be informed with what to be done to control school inputs, teaching and learning processes and school outcomes, respectively.

Method

Research Design

This study follows a cross-sectional survey design to describe the state of school accountability pressures and responses, and a causal comparative correlational design to find out probable individual and institutional causes of differences in accountability pressures the school staff feel, and responses they display.

Population and Sample

The population consists of 242 school principals and 2310 teachers in Kütahya province. Stratified random sampling based on education districts formed by school characteristics in Kütahya city center yield 375 teachers and 154 school administrators working in (i) one teacher elementary schools, (ii) elementary schools, (iii) secondary schools, (iv) general high school, (v) anatolian and science high schools, (vi) vocational high schools.

Table 1
Distribution of Sample Demographics

Variables	1	2	3	4	5	6	7	Total				
Gender	Male		Female					501				
	n	351	150									
	%	71.1	29.9					100				
Position	Principal		Teacher					511				
	n	51	103	357								
	%	10	20.1	69.9				100				
Branch	Elementary		Turkish / Literature		Mathematics		Science		Vocational		Others	
	n	161	57	47	45	44	44	44	44	113	511	
	%	31.5	11.2	9.2	8.8	8.6	8.6	8.6	8.6	22.1	100	
Seniority	1-5		6-10		11-15		16-20		+21		510	
	n	93	92	105	88	132	25.9					
	%	18.2	18	20.6	17.3					100		
School Type	State		Private					511				
	n	462	49									
	%	90.4	9.6					100				
School Level	Elementary		Secondary		High School		Academic Lycee		Vocational Lycee		511	
	n	195	125	9	82	100	100					
	%	38.1	24.5	1.8	16	19.6				100		
Teacher Union Membership	Eğitim Sen		Eğitim Bir Sen		Türk Eğitim Sen		Eğitim İş		Other		No	
	n	13	147	138	18	29	145	490				
	%	2.7	30.0	28.1	3.7	5.9	29.6	100				

Data Collection Instruments

Academic Performance Pressures Scale

Scale is developed by the researcher based upon Too's (1989) study (see Erdağ, 2017). It includes 11 items, graded from 1 (no pressure) to 4 (high pressure) on a 4-point likert scale in order to measure school performance pressures. An exploratory factor analysis performed on the first half of the dataset by using a principal axis factor analysis with a varimax rotation, following KMO = .80, Bartlett's test = $p < .01$, yielded a three-factor structure with factor loadings higher than .40, and explaining 66.67% of the variance. For construct validity, confirmatory factor analysis carried out on the other half of the dataset produced good fits [$\chi^2=343.14$, $df=207$, $p<.01$] and [GFI=0.94, AGFI=0.95, PGFI=0.91, RMSEA=0.04, CFI=0.95]. Calculated Cronbach Alpha internal consistency indexes for scale validity change between 0.75 and 0.83. As a result, scale consists of three subscales: (i) School shareholder pressures, measuring the academic performance pressures on school staffs by teachers, parents, family-school councils, students and principals; (ii) Social environment pressures, which measures the academic performance pressures on school staffs by local community, media, bodies of tradesmen and craftsmen; (iii) bureaucratic pressures, to measure the academic performance pressures on school staffs by upper management such as principal, middle managers and supervisors.

School Accountability Scale

Scale is developed by the researcher based upon Too's (1989) study (see Erdağ, 2017). It includes 11 items, graded from 1 (no obligation) to 4 (high obligation) on a 4-point likert scale in order to measure school accountability responses. An exploratory factor analysis performed on the first half of the dataset by using a principal axis factor analysis with a varimax rotation, following KMO = .79, Bartlett's test = $p < .01$ yielded a three-factor structure with factor loadings higher than .40, explaining 65.59% of the variance. For construct validity, confirmatory factor analysis carried out on the other half of the dataset produced good fits [$\chi^2=401.23$, $df=211$, $p<.01$] and [GFI=0.91, AGFI=0.90, PGFI=0.90, RMSEA=0.05, CFI=0.92]. Calculated Cronbach Alpha internal consistency indexes for scale validity change between 0.77 and 0.80. As a result, scale consists of three subscales: (i) Account-giving to school shareholder, measuring the staffs' willingness to give an account of their deeds to other teachers, parents and family-school councils, (ii) Account-giving to social environment, measuring the staffs' willingness to give an account of their deeds to local community, media, bodies of tradesmen and craftsmen; (iii) Account-giving to bureaucracy, the staffs' willingness to give an account of their deeds to the upper management such as principals, middle managers and supervisors.

Process

Aiming to determine the level of school performance pressures and school accountability feelings, and their differentiation compared to individual and institutional variables; this study is carried out in three phases: (i) data collection instruments were prepared, and data were obtained related to demographics, performance pressures, school accountability and scored on 4 points likert type measurement. (ii) school staff demographics calculated as frequency (n) and percentages (%) and subscales characteristics as average (X) and standard deviation (SD); (iii) the Kolmogorov-Smirnov Test for each variable distribution normality yielded normal distributions [$p > .05$]. Later, independent samples t-test is used for determining whether the subscale points of school staff differ by the gender and school type, and ANOVA and Scheffe test are used for determining whether the subscale average points of school staff change or not by the position, branch, rank, school level, school type and teacher union variables.

Findings

General Findings on the Academic Performance Pressure and School Accountability Scales

The mean and standard deviation values of sample scores on Academic Performance Pressures Scale were presented in Table 2. It is observed in this table that the mean scores demonstrating academic performance pressures perceived by school administrators and teachers are between 1.21 and 1.65, and standard deviations between 0.48 and 0.72. The average level of pressures coming from different loci of power as stakeholders pressure, social environment pressure and bureaucratic pressure are very close to each other. School staffs feel the strongest pressure from bureaucracy and the weakest from social environment.

Table 2

n, \bar{X} and S Statistics of Academic Performance Pressure Subscales

Subscales	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
1–Stakeholders pressure	511	1.63	.54
2–Social environment pressure	511	1.21	.48
3–Bureaucratic pressure	511	1.65	.72

The mean and standard deviation values of sample scores on School Accountability Scale were presented in Table 3. It is observed that the mean scores demonstrating the level of feelings to give an account to different loci of powers vary between 1.31 and 3.99, and standard deviations between 0.60 and 0.73. School staffs have the strongest feelings of account-giving of their deeds to bureaucracy and the weakest to social environment.

Table 3
n, \bar{X} and S Statistics of School Accountability Subscales

Subscales	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
1–Account-giving to stakeholders	511	2.19	.73
2–Account-giving to social environment	511	1.31	.60
3–Account-giving to bureaucracy	511	3.99	.70

Findings on the Academic Performance Pressures and School Accountability Scales in Terms of Individual and Institutional Variables

In Table 4, the t-test results of independent groups were given to determine whether the sample scores of the Academic Performance Pressure subscales show a significant difference compared to gender variable. No significant difference was found between males and females in the school staffs' perceived pressure from social environment and bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference in the perceived pressures from stakeholders was found between the gender groups in favor of male school staffs [$p < .05$].

Table 4
t-test Results of Academic Performance Pressure Subscale by Gender

Subscales	Gender	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Stakeholders pressure	Male	351	1.67	.56	2.50	.01
	Female	150	1.54	.49		
2–Social environment pressure	Male	351	1.20	.41	-1.16	.24
	Female	150	1.25	.63		
3–Bureaucratic pressure	Male	351	1.64	.72	-.77	.44
	Female	150	1.69	.73		

$df = 499$

Table 5 gives the t-test results of independent groups to determine whether the sample scores of the School Accountability subscales show a significant difference compared to gender variable. No significant difference was found between males and females in the school staffs' feelings of account-giving to social environment and to bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference in the feelings of account-giving to stakeholders was found between the gender groups in favor of male school staffs [$p < .05$].

Table 5
t-test Results of School Accountability Subscale by Gender

Subscales	Gender	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	Male	351	2.26	.75	3.50	.00
	Female	150	2.02	.66		
2– Account-giving to social environment	Male	351	1.33	.60	.65	.51
	Female	150	1.29	.63		
3– Account-giving to bureaucracy	Male	351	3.96	.68	-1.26	.20
	Female	150	4.04	.73		

$df = 499$

In Table 6, the t-test results of independent groups were given to determine whether the sample scores of the Academic Performance Pressure subscales show a significant difference compared to school type variable. No significant difference was found between the school types, state or private, in the school staffs' perceived pressure from school stakeholders, social environment and bureaucracy [$p > .05$].

Table 6
t-test Results of Academic Performance Pressure Subscale by School Type

Subscales	School type	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Stakeholders pressure	State	462	1.62	.54	-.40	.68
	Private	49	1.66	.56		
2–Social environment pressure	State	462	1.22	.50	.90	.36
	Private	49	1.15	.29		
3–Bureaucratic pressures	State	462	1.65	.74	.17	.86
	Private	49	1.63	.58		

df = 509

Table 7 gives the t-test results of independent groups to determine whether the sample scores of the School Accountability subscales show a significant difference compared to school type variable. No significant difference was found between school types, state or private, in the school staffs' feelings of account-giving to stakeholders, to social environment and to bureaucracy [$p > .05$].

Table 7
t-test Results of School Accountability Subscale by School Type

Subscales	Gender	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	Male	462	2.20	.74	.89	.37
	Female	49	2.10	.63		
2– Account-giving to social environment	Male	462	1.32	.62	.98	.32
	Female	49	1.23	.44		
3– Account-giving to bureaucracy	Male	462	3.99	.68	-.36	.71
	Female	49	4.03	.83		

df = 509

Table 8 presents the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *position* variable. Accordingly, while no significant difference was found between the positions, principal, vice principal or teacher, in the perceived pressure of school staffs from social environment and bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference in the pressure from school stakeholders was found between the positions [$F=4.50$; $p < .05$]. Since the Levene's test demonstrates the variance of group distributions were found to be homogeneous [$p > .05$]; Scheffe post-hoc test, sensitive to Alpha type error and suitable for group distributions with homogeneous variance, was

used to find out which groups differed. It is found that there is a statistically significant difference in the averages of perceived stakeholders pressures between those in the position of principal and teachers [$p < .05$], in favor of the school principals.

Table 8

The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressure Subscale Scores, by Position

Subscales	Position	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squares	df	Mean Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholders pressure	Principal	51	1.82	.58	Treatment	2.66	2	1.33	4.50	.01
	V. Principal	103	1.68	.53	In-group	150.13	508	.29		
	Teacher	357	1.59	.53	Total	152.79	510			
	Total	511	1.63	.54						
2–Social environment pressure	Principal	51	1.20	.38	Treatment	.08	2	.04	.17	.84
	V. Principal	103	1.24	.45	In-group	102.46	508	.23		
	Teacher	357	1.21	.50	Total	120.54	510			
	Total	511	1.21	.48	Treatment					
3–Bureaucratic pressures	Principal	51	1.66	.52	Treatment	.24	2	.12		
	V. Principal	103	1.60	.73	In-group	270.73	508	.53	.23	.79
	Teacher	357	1.66	.75	Total	270.98	510			
	Total	511	1.65	.72						

Table 9 presents the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscale scores differ significantly between the groups of *position* variable. Accordingly, while no significant difference was found between the positions, principal, vice principal or teacher, in the feelings of school staffs' account-giving to social environment and bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference in the feelings of account-giving to school stakeholders was found between the positions [$F = 5.18$; $p < .05$]. Since the Levene's test demonstrates the variance of group distributions were found to be homogeneous [$p > .05$]; Scheffe post-hoc test was used to find out which groups differed. It is found that there is a statistically significant difference in the average feelings of account-giving to school stakeholders between those in the position of vice principal and teachers [$p < .05$], in favor of the school vice principals.

In Table 10, the results of the one-way ANOVA test is given conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *branch* variable. Accordingly, there found no significant difference related to teaching branch, between the subgroup averages of perceived pressures on school staffs from school stakeholders, social environment and bureaucracy [$p > .05$].

Table 9
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscale Scores, by Position

Subscales	Position	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squares	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	Principal	51	2.39	.74	Treatment	5.49	2	2.74	5.18	.00
	V. Principal	103	2.33	.78	In-group	269.23	508	0.53		
	Teacher	357	2.13	.70	Total	274.73	510			
	Total	511	2.19	.73						
2– Account-giving to social environment	Principal	51	1.45	.71	Treatment	2.02	2	1.01	2.74	.06
	V. Principal	103	1.38	.60	In-group	187.37	508	.36		
	Teacher	357	1.27	.59	Total	189.39	510			
	Total	511	1.31	.60						
3– Account-giving to bureaucracy	Principal	51	4.02	.72	Treatment	.23	2	.11	.24	.78
	V. Principal	103	4.02	.63	In-group	249.79	508	.49		
	Teacher	357	3.98	.71	Total	250.03	510			
	Total	511	3.99	.70						

Tablo 10
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressures Subscale Scores, by Branch

Subscales	Branch	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholders pressure	Elementary	161	1.64	.55	Treatment	2.50	6	.41	1.39	.21
	Turkish	57	1.73	.66	In-group	150.28	504	.29		
	Social science	47	1.67	.51	Total	152.79	510			
	Mathematics	45	1.71	.55						
	Science	44	1.67	.63						
	Vocational	44	1.51	.37						
	Others	113	1.54	.49						
	Total	511	1.63	.54						
2–Social environment pressure	Elementary	161	1.22	.50	Treatment	2.38	6	.39	1.69	.12
	Turkish	57	1.31	.52	In-group	118.16	504	.23		
	Social science	47	1.15	.34	Total	120.54	510			
	Mathematics	45	1.32	.66						
	Science	44	1.27	.54						
	Vocational	44	1.18	.36						
	Others	113	1.12	.39						
	Total	511	1.21	.48						
3–Bureaucratic pressures	Elementary	161	1.54	.66	Treatment	6.62	6	1.10	2.10	.05
	Turkish	57	1.86	.74	In-group	264.36	504	.52		
	Social science	47	1.64	.69	Total	270.98	510			
	Mathematics	45	1.71	.69						
	Science	44	1.83	.88						
	Vocational	44	1.67	.71						
	Others	113	1.59	.75						
	Total	511	1.65	.72						

In Table 11 is given the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscales scores differ significantly between the groups of *branch* variable. Accordingly, there found no significant difference between the branch subgroups averages of school

staffs' feelings of account-giving to school stakeholders, to social environment and bureaucracy [$p > .05$].

Table 11
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscale Scores, by Branch

Subscales	Branch	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1-Account-giving to stakeholders	Elementary	161	2.17	.72	Treatment	.70	6	.11	.21	.97
	Turkish	57	2.21	.72	In-group	274.02	504	.54		
	Social science	47	2.26	.65	Total	274.73	510			
	Mathmatics	45	2.25	.77						
	Science	44	2.23	.78						
	Vocational	44	2.13	.81						
	Others	113	2.18	.71						
	Total	511	2.19	.73						
2- Account-giving to social environment	Elementary	161	1.30	.62	Treatment	1.15	6	.19	.51	.79
	Turkish	57	1.35	.62	In-group	188.24	504	.37		
	Social science	47	1.29	.49	Total	189.39	510			
	Mathmatics	45	1.25	.60						
	Science	44	1.34	.58						
	Vocational	44	1.44	.67						
	Others	113	1.29	.61						
	Total	511	1.31	.60						
3- Account-giving to bureaucracy	Elementary	161	3.98	.73	Treatment	5.16	6	.86	1.77	.10
	Turkish	57	3.85	.70	In-group	244.86	504	.48		
	Social science	47	4.21	.55	Total	250.03	510			
	Mathmatics	45	4.00	.69						
	Science	44	3.89	.78						
	Vocational	44	4.15	.57						
	Others	113	3.96	.70						
	Total	511	3.99	.70						

Table 12 presents the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *school level* variable. Accordingly, while no significant difference in performance pressures was found between the school levels on the school staffs from social environment and bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference in the pressure from school stakeholders was found between the school levels [$F=2.70$; $p < .05$]. Since the Levene's test demonstrates the variance of group distributions were found to be homogeneous [$p > .05$]; Scheffe post-hoc test to find out which groups differed, resulted that there is a statistically significant difference in the averages of perceived stakeholders pressures between vocational high schools and junior secondary schools [$p < .05$] in favor of secondary schools, and also between vocational high schools and science / Anatolian high schools [$p < .05$] in favor of Science/Anatolian high schools.

Tablo 12
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressures Subscale Scores, by School Level

		<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>				<i>ANOVA Results</i>				
Subscales	School Level	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholders pressure	Elementary	195	1.61	.54	Treatment	3.19	4	.79	2.70	.03
	Secondary	125	1.70	.52	In-group	149.59	506	.29		
	High school	9	1.51	.40	Total	152.79	510			
	Science/Anatolian	82	1.72	.69						
	Vocational	100	1.50	.42						
	Total	511	1.63	.54						
2–Social environment pressure	Elementary	195	1.21	.52	Treatment	.32	4	.08	.34	.85
	Secondary	125	1.21	.41	In-group	120.22	506	.23		
	High school	9	1.03	.11	Total	120.54	510			
	Science/Anatolian	82	1.23	.50						
	Vocational	100	1.22	.50						
	Total	511	1.21	.48						
3- Bureaucratic pressure	Elementary	195	1.55	.67	Treatment	3.45	4	.86	1.63	.16
	Secondary	125	1.76	.74	In-group	267.53	506	.52		
	High school	9	1.57	.80	Total	270.98	510			
	Science/Anatolian	82	1.67	.75						
	Vocational	100	1.68	.77						
	Total	511	1.65	.72						

In Table 13 is given the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscales scores differ significantly between the groups of *school level* variable. Accordingly, there found no significant difference between the subgroup averages of school staffs' feelings of account-giving to school stakeholders, to social environment and bureaucracy [$p > .05$].

Table 13
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscales Scores, by School Level

		<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>				<i>ANOVA Results</i>				
Subscales	School Level	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	Elementary	195	2.16	.73	Treatment	.36	4	.09	.17	.95
	Secondary	125	2.20	.69	In-group	274.36	506	.54		
	High school	9	2.17	.95	Total	274.73	510			
	Science/Anatolian	82	2.23	.75						
	Vocational	100	2.22	.75						
	Total	511	2.19	.73						
2– Account-giving to social environment	Elementary	195	1.29	.62	Treatment	.70	4	.17	.47	.75
	Secondary	125	1.30	.58	In-group	188.69	506	.37		
	High school	9	1.48	.76	Total	189.39	510			
	Science/Anatolian	82	1.30	.53						
	Vocational	100	1.37	.64						
	Total	511	1.31	.60						
3– Account-giving to bureaucracy	Elementary	195	3.98	.70	Treatment	3.16	4	.79	1.62	.16
	Secondary	125	3.88	.70	In-group	246.86	506	.48		
	High school	9	3.88	.82	Total	250.03	510			
	Science/Anatolian	82	4.10	.70						
	Vocational	100	4.07	.65						
	Total	511	3.99	.70						

Table 14 presents the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *education level* variable. Accordingly, while no significant difference was found between the education level subgroup averages of perceived pressure of school staffs from school stakeholders and social environment [$p > .05$]; a significant difference found between subgroup averages of pressure coming from bureaucracy [$F=3.69$; $p < .05$]. Since the Levene's test demonstrates the variance of group distributions were found to be homogeneous [$p > .05$]; Scheffe post-hoc test to find out which groups differed, resulted that there is a statistically significant difference in the averages of perceived stakeholders pressures between two-years college and four-years undergraduate school staffs [$p < .05$] in favor of the four-years undergraduates.

Table 14

The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressures Subscale Scores, by Education Level

Subscales	Education Level	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholder pressure	4-yr.Undergrad.	416	1.64	.55	Treatment	.26	2	.13	.44	.64
	2-yr.Undergrad.	63	1.58	.54	In-group	151.69	504	.30		
	Graduate	28	1.57	.44	Total	151.96	506			
	Total	507	1.63	.54						
2– Social environment pressure	4-yr.Undergrad.	416	1.21	.49	Treatment	.02	2	.01	.04	.95
	2-yr.Undergrad.	63	1.21	.47	In-group	120.33	504	.23		
	Graduate	28	1.19	.44	Total	120.35	506			
	Total	507	1.21	.48						
3– Bureaucratic pressure	4-yr.Undergrad.	416	1.69	.74	Treatment	3.90	2	1.95	3.69	.02
	2-yr.Undergrad.	63	1.44	.57	In-group	265.93	504	.52		
	Graduate	28	1.52	.78	Total	269.83	506			
	Total	507	1.65	.73						

In Table 15 is given the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscales scores differ significantly between the groups of *education level* variable. Accordingly, there found no significant difference between school level subgroup averages of school staffs' feelings of account-giving to school stakeholders, to social environment and to bureaucracy [$p > .05$].

Table 16 gives the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *teacher union membership* variable. Accordingly, there found no significant difference between teacher union membership subgroup averages of perceived pressures on school staffs from school stakeholders, social environment and bureaucracy, respectively [$p > .05$].

Table 15
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscale Scores, by Education Level

Subscales	Education Level	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	4-yr.Undergrad.	416	2.19	.72	Treatment	.91	2	.45	.85	.42
	2-yr.Undergrad.	63	2.12	.73	In-group	270.53	504	.53		
	Graduate	28	2.34	.85	Total	271.45	506			
	Total	507	2.19	.73						
2– Account-giving to social environment	4-yr.Undergrad.	416	1.30	.59	Treatment	1.31	2	.65	1.79	.16
	2-yr.Undergrad.	63	1.30	.56	In-group	184.94	504	.36		
	Graduate	28	1.52	.87	Total	186.26	506			
	Total	507	1.31	.60						
3– Account-giving to bureaucracy	4-yr.Undergrad.	416	3.99	.68	Treatment	.05	2	.02	.05	.95
	2-yr.Undergrad.	63	3.96	.72	In-group	247.95	504	.49		
	Graduate	28	4.00	.83	Total	248.00	506			
	Total	507	3.99	.70						

Table 16
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressures Subscales Scores, by Teacher Union Membership

Subscales	Union Membership	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholder pressure	Eğitim Sen	13	1.69	.63	Treatment	1.00	5	.20	.65	.65
	Eğitim Bir Sen	147	1.61	.52	In-group	147.10	484	.30		
	Türk Eğitim Sen	138	1.68	.57	Total	148.10	489			
	Eğitim İş	18	1.48	.50						
	Other	29	1.70	.65						
	No Membership	145	1.61	.52						
2– Social environment pressure	Total	490	1.64	.55						
	Eğitim Sen	13	1.33	.59	Treatment	.94	5	.18	.76	.57
	Eğitim Bir Sen	147	1.20	.44	In-group	118.77	484	.24		
	Türk Eğitim Sen	138	1.21	.45	Total	119.71	489			
	Eğitim İş	18	1.24	.46						
	Other	29	1.37	.70						
3– Bureaucratic pressure	No Membership	145	1.20	.51						
	Total	490	1.21	.49						
	Eğitim Sen	13	1.80	.78	Treatment	.47	5	.09	.17	.97
	Eğitim Bir Sen	147	1.65	.74	In-group	263.22	484	.54		
	Türk Eğitim Sen	138	1.64	.76	Total	263.69	489			
	Eğitim İş	18	1.61	.71						
3– Bureaucratic pressure	Other	29	1.61	.72						
	No Membership	145	1.67	.70						
	Total	490	1.65	.73						

Table 17 presents the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscales scores differ significantly between the groups of *teacher union membership* variable. Accordingly, while no significant difference was found between the teacher unions subgroups averages in the feelings of school staffs' account-giving to school stakeholders and to bureaucracy [$p > .05$]; a significant difference was

found between teacher unions subgroup averages in the the feelings of account-giving to school social environment [F=2.59; $p < .05$]. Since the Levene's test demonstrates the variance of group distribution to be homogeneous [$p > .05$]; Scheffe post-hoc test was used to find out which groups differed. It was found that there is a statistically significant difference in the average feelings of account-giving to school social environment between those the members of Eğitim-İş and of Türk Eğitim-Sen and no union members respectively, in favour of the former [$p < .05$].

Table 17

The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscale Scores, by Teacher Union Membership

Subscales	Union Membership	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>				<i>ANOVA Results</i>				
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	Eğitim Sen	13	2.17	.79	Treatment	4.77	5	.95	1.77	.11
	Eğitim Bir Sen	147	2.20	.72	In-group	260.47	484	.53		
	Türk Eğitim Sen	138	2.18	.76	Total	265.25	489			
	Eğitim İş	18	2.65	.73						
	Other	29	2.34	.79						
	No Membership	145	2.14	.69						
	Total	490	2.20	.73						
2– Account-giving to social environment	Eğitim Sen	13	1.33	.49	Treatment	4.90	5	.98	2.59	.02
	Eğitim Bir Sen	147	1.32	.63	In-group	183.12	484	.37		
	Türk Eğitim Sen	138	1.28	.59	Total	188.02	489			
	Eğitim İş	18	1.81	.64						
	Other	29	1.38	.72						
	No Membership	145	1.28	.59						
	Total	490	1.32	.62						
3– Account-giving to bureaucracy	Eğitim Sen	13	4.18	.82	Treatment	1.42	5	.28	.58	.71
	Eğitim Bir Sen	147	3.99	.64	In-group	237.08	484	.49		
	Türk Eğitim Sen	138	3.93	.69	Total	238.51	489			
	Eğitim İş	18	4.13	.68						
	Other	29	4.03	.76						
	No Membership	145	4.00	.73						
	Total	490	3.99	.69						

Table 18 gives the results of the one-way ANOVA test conducted to determine whether school staffs' Academic Performance Pressures subscale scores differ significantly between the groups of *seniority* variable. Accordingly, there found no significant difference between the seniority subgroups in school staffs' perceived pressures from school stakeholders from social environment and bureaucracy, respectively [$p > .05$].

Tablo 18
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for Academic Performance Pressures Subscale Scores, by Years of Experience

Subscales	Seniority	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Stakeholder pressure	1-5	93	1.60	.48	Treatment	.52	4	.13	.43	.78
	6-10	92	1.62	.56	In-group	152.26	505	.30		
	11-15	105	1.59	.53	Total	152.79	509			
	16-20	88	1.69	.58						
	21 +	132	1.64	.56						
	Total	510	1.63	.54						
2– Social environment pressure	1-5	93	1.16	.42	Treatment	.37	4	.09	.38	.81
	6-10	92	1.22	.52	In-group	120.12	505	.23		
	11-15	105	1.22	.53	Total	120.49	509			
	16-20	88	1.21	.44						
	21 +	132	1.24	.48						
	Total	510	1.21	.48						
3– Bureaucratic pressure	1-5	93	1.80	.78	Treatment	4.85	4	1.21	2.30	.05
	6-10	92	1.59	.68	In-group	266.12	505	.52		
	11-15	105	1.58	.69	Total	270.98	509			
	16-20	88	1.76	.80						
	21 +	132	1.57	.68						
	Total	510	1.65	.72						

In Table 19, the results of the one-way ANOVA test is given conducted to determine whether school staffs' School Accountability subscale scores differ significantly between the groups of *seniority* variable. Accordingly, there found no significant difference between seniority subgroups averages of school staffs' feelings of account-giving to school stakeholders, to social environment and to bureaucracy, respectively [$p > .05$].

Table 19
The Results of One-way Analysis of Variance (ANOVA) for School Accountability Subscale Scores, by Years of Experience

Subscale	Years of Experience	<i>n, \bar{X} and S Statistics</i>			<i>ANOVA Results</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Variance	Sum. Squ.	df	Mean Sum. Squ.	F	<i>p</i>
1–Account-giving to stakeholders	1-5	93	2.12	.64	Treatment	1.44	4	.36	.67	.61
	6-10	92	2.13	.76	In-group	272.92	505	.54		
	11-15	105	2.21	.67	Total	274.37	509			
	16-20	88	2.25	.75						
	21 +	132	2.24	.80						
	Total	510	2.19	.73						
2– Account-giving to social environment	1-5	93	1.23	.55	Treatment	2.08	4	.52	1.40	.23
	6-10	92	1.23	.56	In-group	187.21	505	.37		
	11-15	105	1.33	.66	Total	189.29	509			
	16-20	88	1.36	.59						
	21 +	132	1.38	.63						
	Total	510	1.31	.60						
3– Account-giving to bureaucracy	1-5	93	4.00	.72	Treatment	.92	4	.23	.46	.75
	6-10	92	4.03	.67	In-group	248.85	505	.49		
	11-15	105	3.97	.74	Total	249.77	509			
	16-20	88	4.05	.65						
	21 +	132	3.93	.70						
	Total	510	3.99	.70						

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the results obtained, teachers and principals at schools do not expose to much performance pressure neither from school stakeholders and social environment nor from bureaucracy to increase students' academic achievements. There is almost no pressure on schools from parents, students, teachers, local community, professional associations, principals, upper management bureaucracy and inspectors. This result is supported by the study of Bakioglu and Salduz (2014), which reports that principals, upper management, inspectors, media and non-governmental organizations rarely question the level of academic achievement, as students and parents do more. In the cases of Anglo-Saxon countries, teachers and principals feel a strong pressure to increase students' academic performance, constructed by state policies such as assessment, monitoring, information generation and dissemination, reward and punishment in NCLB and NAPLAN (Holbein & Ladd, 2015; Ikeler, 2010; Nichols & Harris, 2016; Thompson, 2013).

Additionally, it is observed that the academic performance pressures at schools do not vary between the subgroups of school type, teaching branch, union membership and seniority. However, school stakeholders' performance pressures on school staffs differ much between the subgroups of gender, position, school level and teacher and principal education level. As the level of performance pressures on schools from school social environment does not differentiate between any subgroups, only the one coming from bureaucracy exerts less performance pressure on those from two-years college graduates than those from the four-years graduates. First of all; although the level of performance pressures on school teachers and principals coming from school community such as parents, students, teachers, principal and school governance council are very low, female educators compared to the males, teachers to principals, those teaching in vocational high schools compared to those in the secondary schools and science/Anatolian schools feel even less performance pressures. On the one hand, it can be easily claimed that female educators feel less performance because of the excuse they have of extra duty such as motherhood, and the social codes reinforcing others to behave women gently. On the other hand, principals feel more pressure than teachers because parents and students may be afraid of the consequences that would harm them since they exert some direct and indirect pressure. Parents and students could not deliver directly to teacher but to the principals their requests and complaints with the unsatisfying outcomes in order to protect the students' benefits. They instead may express their dissatisfaction more to principals or assistant principals. Third, how school level can differentiate the school stakeholders' performance pressure maybe because of the existence of the student selection and placement tests, which means much to both students and their parents. It

demonstrates that there are different types and level of expectations that originate from school community. The expectation of prestigious jobs with better income requires students and parents to be successful in the forthcoming undergraduate placement exam (LYS) and the transition to higher education examination (LYS). In order to have their dream job and future life, they have to pass all the exams just before the university; therefore, they have to attend a quality high school with academic programs. These high schools require a good secondary school to ensure success in an exam such as TEOG. Therefore, such a future expectations of parents and students create a pressure on secondary school teachers as well as those in the science and Anatolian high school. Besides, the vocational curriculum and students' enrolment to vocational 2-years university programs without any examination may be pointed as the two other reasons for the low level stakeholders' pressures. This means that vocational high schools are more engaged with skill training, apart from secondary and science/Anatolian high schools with more academic curriculum. In this context; low academical expectations, vocational education programs and non-competetive enrolment policy can be shown as reasons for low performance pressures that school community have in vocational high schools. As for bureaucratic pressures on school staff, the reason why the performance pressure created by school principals, top managers and inspectors is less on those graduated from two-year long colleges than those with bachelor's degree can be attributed to the perceived teachers' capacity. Today's teachers, who are defined as pre-graduates, are experienced teachers who have over 20 years of service. On the other hand, it is also a fact that they are trying to update themselves on changing technology, understanding of teaching, methods and techniques. It can be alleged that the top management and supervision authorities who are aware of this have lowered the level of upper expectations on this group of teachers.

As for the feelings of account-giving, teachers and school principals hardly ever feel an inner obligation to give an account to the school social environment of their teaching-related decisions and deeds, they have very weak level of account-giving to school stakeholders and very strong to the bureaucracy. These results are supported by some studies in the literature. Bakioğlu and Salduz (2014) as well as Türkoğlu and Aypay (2015) report that teachers feel highly obliged to give an account to students and parents of school teaching. On the other hand, Kantos (2010) reports that for academic achievement, teachers feel obliged to give more account to top management, then parents and students. Bakioğlu and Salduz (2014), on the other hand, report that teachers' feelings of accountability are at a low level to school principals, senior management and inspectors; and have nearly zero feelings of accountability to media, professional associations and trade unions. The countries such as United States, the UK, Canada, Australia, the Netherlands

and New Zealand have implemented various bureaucratic and market mechanisms such as standard examinations, school leagues, contract schools, training vouchers, privatization, tax support, with rewards and punishments, whereby schools are kept under pressure to give an account to the senior management authorities such as schools' local government boards and regional administrations; also accountable to parents and students, and demonstrate the accuracy of their actions and keep their righteousness in defense obligation (Hill, 1996; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; McNelis, 1998).

The level of accountability of teachers and administrators does not differ according to seniority, education level, school level, branches, school type variables; but it differs according to gender, position and teacher union membership variables. Firstly; female teachers feel less obliged than the males as well as assistant principals than teachers to inform, explain and justify their actions to school stakeholders of their teaching activities. It can be argued that female teachers have less feelings of accountability because they are less pressured than other teachers and additionally they are less under pressure than managers. Hence, male teachers and managers are under more performance pressure than others, so it can be considered that they are obliged to make more explanation and defend their actions on behalf of the teaching and decisions taken. This is the same result reached by Bakioğlu and Salduz (2014), reporting that the sense of accountability of teachers and managers to senior management authorities and inspectors is very at a high level, and it does not vary between the subgroups. Although the supervisors and inspectors are not directly exerting pressures on school staff, the probable sanctions by upper bureaucracy and the supervisory phobia in the school climate, are able to produce indirect pressure on all teachers, and as a result, teachers and administrators are always striving to be defensible against bureaucracy. Third; members of the Turk-Eğitim-Sen compared to non-union members and Eğitim-İş members feel less accountability to the local community, media and professional organizations.

In all these conclusions and debate, it appears that the control power, which is one of the most basic functions of the schools and enables the rise of academic achievement at schools, seems to be insufficient. While developed countries have been creating in their education systems strong pressures on schools from different external sources of power, Turkey has almost no control pressure on school outcomes. Teachers and managers do not feel enough pressure from their stakeholders, social circles, and upper bureaucracy. The teachers and principals lack informing and explaining their actions and defending themselves to the stakeholders, as there is a low level of control and development pressures on school achievement. Although they do not feel direct pressure, teachers only feel very high level of accountability to the bureaucracy,

which is not enough for a total movement to a higher level of performance. From this perspective, it can be said that schools have not been adequately controlled on academic achievement by different external sources of power, and a school culture for improvement can not be created among teachers because of the lack of the shared high academic expectations and strong social relations that control the teaching behaviors. In this sense, it is necessary to create direct and indirect pressures for improvement on schools and to establish strong but different accountability mechanisms by empowering the bureaucracy, school stakeholders and local community.

At the end, this research arises new questions. First, it inquires to question which social mechanisms produce or not the pressure for development. The mechanisms invented to create control and developmental pressure on schools in the light of world practices should be identified and detailed. It should also be determined how the performance pressures on schools affect the accountability of school actions, and how the variables such as gender, teacher unions, school level effect on the school improvement and accountability feelings.

* This study is based on the doctoral dissertation entitled "Accountability Policies at Schools: A Study of Structural Equation Modeling" prepared under the supervision of Prof. Dr. Engin KARADAĞ, in Eskişehir Osmangazi University. An earlier version was orally presented in the congress 3rd International Congress on Social Sciences, China to Adriatic, October 27-30, 2016, Antalya, Turkey.

Türkçe Sürüm

Giriş

Beşeri sermaye kuramına göre, küresel, rekabetçi ve bilgi temelli günümüz dünya ekonomi sisteminde ulusların kalkınması ve geleceği vatandaşların niteliğine ve üretkenliğine bağlıdır. Bu bağlamda eğitim sisteminden fen, matematik ve okuma becerileri yüksek bireylerin yetişmesi beklenmektedir. Dünya ekonomisinde söz sahibi olmak ve kalkınmayı sağlamak isteyen Türkiye de beşeri sermayesini güçlendirme çabası içindedir. Özellikle ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde, öğrencilerin akademik kazanımlarının istenen düzeyde olmadığı sıklıkla dile getirilmekte, bilgi temelli ekonomilerin bir gereği olarak yüksek okuma, fen ve matematik becerilerine sahip beşeri sermayenin yetiştirilmesi için kalite odaklı yeni politikalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Dinçer, 1998; EARGED, 2003; 2004; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). Türkiye 1990'lardan beri Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP), okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulaması, stratejik planlama temelinde okul gelişimini amaçlayan Müfredat Laboratuvar Okulları, Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP), Okul Performans Yönetim Modeli ve Planlı Okul Gelişim Modeli gibi girişimlerle eğitim sonuçlarını geliştirmeye çalışmıştır (MEB, 2002; 2009, Akt. Kantos, 2010). Özellikle 2000'lerle beraber, OECD, IMF ve Dünya Bankası tavsiyeleriyle birlikte, vatandaşlar ile devlet arasında kamu kurumlarının hem mali performanslarının hem de hizmet performanslarının kontrolünü amaçlayan hesap sorma ve hesap verme mekanizmaları kurulması, böylelikle kamu kurumlarının performanslarının artırılması Türkiye'de yeni bir reform olarak tartışılmaya başlamıştır (Akçakaya ve Yücel, 2009; Balcı, 2003; Bilgiç, 2008; Kızıldaş, 2005). Bu kapsamda, hesap verebilir bir okul ve eğitim sistemi için gerekli araçların işe koşulması ve gerekli kontrol mekanizmalarının oluşturulması için çalışılmaktadır. Son zamanlarda Türk eğitim sisteminde uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme, merkezi sınavlar, öğretim programları, eğitim finansmanı, mesleki standartlar ve yeterlikler, öğretmen değerlendirme sınavları, performans değerlendirme, özel okulların artırılması ve özel okullara teşvik programı gibi politikalar hesap verebilir bir eğitim sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar arasında gösterilebilir.

Literatür incelendiğinde, eğitim sistemlerinde eğitim süreçlerinin ve sonuçlarının istenildiği gibi gerçekleşip gerçekleşmediğinin izlenmesi ve önemli sapmaların düzeltilmesi amacıyla zaman içerisinde farklı kontrol mekanizmalarının üretildiği ve uygulamaya konulduğu görülmektedir. Örneğin, Weberci yönetim anlayışı içerisinde okulları verimli ve etkili kılmak için iş

bölümü, hiyerarşi, uzmanlaşma, kurallar, standartlar gibi yeni kavramlar geliştirilmiş; dış kaynaklı, dikey yönlü ve süreç odaklı hesap verebilirlik uygulamaları vasıtasıyla okullara etkililik ve verimlilik kazandırılmaya çalışılmıştır. Okulların bilimsel olarak merkezi bir şekilde yönetilebileceği varsayımına dayalı olarak, okulların merkezi yönetimce belirlenen hedefleri benimsemeleri, bu hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin süreçlere uymaları beklenmiştir. Girdi ve süreçler üzerine odaklanan bu kontrol sistemi, hiyerarşik yapı ve ast-üst ilişkisi temelinde neyin nasıl yapılacağına ilişkin kural ve düzeni ortaya koymakta, çalışanlardan bu kurallara uymaları beklenmekte, ödül ve cezalar ile çalışanların kuralların ve düzenin dışına çıkmamaları amaçlanmaktadır. Okul ve personeli okul girdilerinin ve süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesinden sorumlu tutulmakta, bir bütün olarak üst yönetime hesap verme mecburiyeti içerisine itilmektedir. Bu anlamda, örgüt liderlerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda kurumun ve çalışanların yönetilmesinin sağlanmasını amaçlamaktadır (Adams ve Kirst, 1999; Chubb ve Moe, 1990; Darling-Hammond, 1988; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002).

Özellikle 1980'lerde Anglo-Sakson ülkelerde başlayarak oradan tüm dünyaya yayılan yeni yönetim yaklaşımında kontrol odağının girdi ve süreçlerden sonuçlara kaydığı görülmektedir. Okullarda performansı artırma konusunda ortaya konan hedeflerin gerekli motivasyonu sağlayacağı varsayılmakta, dolayısıyla, üst yönetim ürettikleri sonuçlardan okulları sorumlu tutmaktadır. Hedeflerin daha stratejik bir şekilde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesine yönelik daha planlı ve verilere dayalı çalışılması gerektiğine inanılmaktadır. Bu kapsamda öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, insan kaynakları yönetimi gibi alanlarda birçok yeni kontrol mekanizması geliştirilmiştir. Çekirdek derslerde yüksek standartlara sahip bir öğretim programının geliştirilmesi, standart sınavlarla öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, belirlenen öğrenci performanslarının velilere ve topluma performans bilgisi olarak sunumu, başarılı okul ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi, performansın artırılmasına yönelik okul gelişim destek hizmetlerinin ve finansal desteğin sağlanması, başarısızlık halinde okullara ve öğretmenlere yaptırım uygulanması gibi politikalar uygulamaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen performans sözleşmeleri ve performans göre ödeme sistemi gibi kontrol mekanizmaları da işlerlik kazanmıştır (Adams ve Kirst, 1999; Bruns, Filmer ve Patronas, 2011; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; Leithwood ve Earl, 2000; O'Day, 2002; O'Day ve Smith, 1993; Poole, 2007; Spencer, 2006). Bu yaklaşımda, okullar öğrencilerin akademik performansından bir bütün olarak sorumlu tutulmakta; okul müdürü okulun eylemlerinin haklılığın ilişkin üst yönetime savunma yapma mecburiyeti içine sokulmaktadır. Müdür, ortaya konan performansın gerekçelerini yazılı veya sözlü olarak üst yönetime açıklamak zorundadır. Üst yönetimde oluşan yargıya göre terfi, görevden alma, yaptırım, nakil, finansal teşvikler ve para ödülü gibi

araçlarla okullar ödüllendirilmekte veya cezalandırılmaktadır (Heneman ve Ledford, 1998).

Piyasa yaklaşımı ise, önceki kontrol politikalarının yetersizliğinden yola çıkarak farklı bir kontrol sistemi oluşturmuştur. Eğitim hizmetlerinin üretiminde oldukça yüksek seviyede teknik, yönetim ve finans becerisi gerektiği, bürokratik yapı ve demokratik yönetimle okullar üzerinde bürokratlar üzerinden sağlanan kontrol gücünün okullarda istenilen sonuçları üretmediği savunulmaktadır. Bunun yerine, görev ve sorumlulukların okul tabanına kadar indirilmesi, özel okulların teşvik edilmesi, okul süreçlerini düzenleyen kuralların kaldırılması, okulların kontrolünün onlardan hizmet alan velilere ve topluma verilerek güçlendirilmesini gerekli görmektedir. Bu kapsamda, öğretim görevi ve sorumluluklarının okullara devredilerek karşılığında oluşturulacak merkezi bir kontrolle arzu edilen performans artışının sağlanacağı varsayılmaktadır. Bunun bir sonucu olarak okullar öğretimden sorumlu tutulmuş, öğretim süreçlerini düzenleyen kurallar da yürürlükten kaldırılmış, öğretime ilişkin kararların alınması ve uygulanmasında okullara özerklik verilmiş, dolayısıyla okullar serbest bir piyasa içerisinde faaliyetlerini tek başlarına yürütme zorunda bırakılmıştır (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011; Catteral, 1992; Chubb ve Moe, 1990; 1992; Coleman ve Hoffer, 1987; Coons ve Sugarman, 1978; Foster, 1992).

Eğitim hizmetlerinin üretimine ilişkin sorumlulukları ve özerklikleri artırılan, kendi problemlerine kendi çözümlerini üretme konusunda serbest bırakılan okulların kontrolü ise çeşitli hesap verebilirlik mekanizmaları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. İlk olarak, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, okul başarı sıralamaları, öğrenci kazanımlarının farklı okullar arasında karşılaştırılması ve kamuoyuna duyurulması gibi farklı hesap verebilirlik mekanizmaları üretilmiştir (Leithwood ve Earl, 2000). İkincisi, velilere çocuklarını kaliteli sonuçlar üreten okulları seçme, buralara kayıt ettirme ve nakil götürme imkânı veren okul tercihi mekanizmasıdır. Öğrenci ve velilerine tanınan seçme ve çıkma hakkının okullarda yenilikçiliği ve yaratıcılığı artıracığı varsayılmaktadır. Yetersiz öğrenci ve finansman nedeniyle kapanmak zorunda kalacak okulların daha çok öğrenci kazanmak için kendilerini daha çok geliştirme ve performansını artırma çabası içine gireceği, problemlerine daha yaratıcı ve yenilikçi yaklaşacaklarına inanılmaktadır (Finn, 1991; Hanushek ve Woessmann, 2007; Henig, 1994; Lello, 1993; Nathan, 1983; 1996). Bunun için, okullar arası sınırları kaldırma ve okullar arası geçişleri serbest bırakma, okulları özelleştirme, sözleşmeli okullar, miktatsız okullar ve akademiler uygulamaya konulmuştur. Üçüncüsü, eğitim kuponları, vergi desteği, eğitim kredileri gibi araçlarla okullara sağlanan finansmanın eğitim gören öğrenci sayısı ile ilişkilendirilmesi okulları başarılı olma ve daha çok öğrenci çekme konusunda daha rekabetçi olmaya zorlamaktadır. Rekabetçi piyasaya bağlı

hesap verebilirlik mekanizmaları ile okullar hayatta kalabilmek için piyasa tercihlerine ve koşullarına cevap verebilir olmak; veli, öğrenci ve yerel toplum beklentilerini karşılamak ve memnuniyetlerini sağlamak zorunda bırakılmaktadır. Daha çok öğrenci için okulun kendisi, başarıları ve işleyişine ilişkin bilgi sunmak, açıklama yapmak ve kendilerini haklı çıkarmak zorundadır. Velilere sağlanacak bilginin türü ve içeriği ise, yine müşterisi olan veliler tarafından kendi taleplerine göre şekillenmektedir. Müşterilerini memnun edemeyen okullar ise kapanmayla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Kuchapski, 2001; Leithwood ve Earl, 2000; Lello, 1993). Memnuniyetsizliklerine rağmen o okulda devam etmek zorunda olan velilere de okul yönetim kurulları vasıtasıyla okul süreçlerinde seslerini duyurma ve kararlara katılma imkânı sağlanmakta, dolayısıyla okullara karşı güçlendirilmektedir. Katılımı temel alan bu hesap verebilirlik ilişkisinde, hesap verme zorunluluğu veliler, yerel toplum temsilcileri ve okul personeli arasında paylaşılmakta, hesap verilecek odak ise veliler ve yerel toplum temsilcileri olmaktadır. Hesap verilecek hususlar ise oluşturulan yönetim kurulunun yetkisinde olan bütçe, müfredat ve personel yönetimi gibi hususlardır. Hesap vermenin biçimi ise açıklama, bilgi sunma ve ispatlama şeklinde gerçekleşmekte, oluşturduğu memnuniyet çerçevesinde göreve devam veya kurulun üyelerinin seçimle değiştirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000).

Sadece girdi ve sonuçlar üzerine odaklanan bürokratik modellere bir tepki olarak ortaya çıkan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı, öğrenci başarısının artırılmasında öğretime sağladığı katkılar nedeniyle daha çok öğretmen faktörü üzerine odaklanmaktadır. Öğretim sürecinin bürokratik kurallar ve düzenlemeler vasıtasıyla yönetilemeyeceği, bunun yerine özel bir mesleki yeterlilik gerektiren öğretim süreçlerinin ancak uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olan ve bunları uygulayabilen öğretmenler vasıtasıyla etkili bir şekilde yönetilebileceği savunulmaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarını önceleyen, alan öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri ile sorumluluk duygusu yüksek, takdir yetkisine sahip, mesleki etik ve standartlara uygun olarak meslektaşları ile işbirliği içinde çalışan, öğretim problemlerine birlikte çözüm arayan öğretmenlerin varlığının okullarda yüksek düzeyli ve güçlü bir profesyonel kapasite oluşturduğu savunulmaktadır. Yüksek profesyonellik okulların eylem kapasitesini artırmakta, dolayısıyla dış performans beklentilerine karşı daha cevap verebilir olmalarını, nihayetinde ise, daha nitelikli bir öğretim ve yüksek öğrenci başarısı ürettiği varsayılmaktadır (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; Elmore, 2001; Gwynne ve Easton, 2001; Leithwood ve Earl, 2000; Little, 1990; Newmann, King ve Rigdon, 1997; O'Day, 2002; Purkey ve Smith, 1983). Buradan hareketle, öğretime ilişkin karar alma süreçlerine odaklanan öğretmen kontrollü hesap verebilirlik kontrol mekanizmalarının bir ayağını oluştururken, daha çok öğretim uygulamalarına odaklanan okul yöneticileri ve öğretmenlerin

yeterlilikleri ise ikinci ayağını oluşturmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000). İlkinde öğretmen özerkliği, ikincisinde ise öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, işbirliği, mesleki standartlar, mesleki lisans, koçluk sistemi ve uzman denetimi gibi hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmiştir. Öğretmen temelli hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde bilgi üretimi ve sunumu öğrencilerin öğrenme problemlerinin neler olduğu ve nasıl çözümlenebileceğine ilişkin gerçekleştirilmektedir. Oluşturulan bilgi, öğretmen camiası içerisinde belirli normlara dayalı olarak üretilmekte ve mesleki bilgi çerçevesinde değerlendirilmekte, öğretimin kalitesini ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırmayı hedeflemektedir (O'Day, 2002). Bu hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenler bir grup olarak öğrencilere, velilere ve üst yönetim organlarına karşı okulun verimliliği ve etkililiği konusunda kararlarını gerekçeli bir şekilde açıklama ve savunma zorunluluğu ve sorumluluğu içindedir. Hesap vermeye ilişkin sonuçlar ise belirsizdir (Leithwood ve Earl, 2000).

Arzu edilen performans sonuçlarının üretilmemesinin temel nedeni olarak okulların yetersiz kapasite ve motivasyon düzeyleri gösterilmektedir. Gerekli motivasyon ve kapasitenin üretilmesi ise dış kontrol baskılarının varlığına, çeşitliliğine, gücüne ve öğretmenler üzerinde ürettikleri etkiye bağlı olduğu savunulmaktadır. Her bir kontrol odağı okullar üzerinde farklı etkiye sahip olduğundan, farklı odaklardan farklı içerikle gelen baskılar birbirlerinin etkilerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla, öğrenci başarısı öğretmen ve okul yöneticilerinin farklı kaynaklarca uyarılma ve uyarılmışlık düzeylerine bağlı olduğu söylenebilir. Ancak güçlü ve etkili kontrol sistemleri, gevşek yapılı okul sistemlerini daha başarılı sonuçlar üretmeye sevk edebilir (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; Heim, 1995; Kuchapski, 2001; Stecher ve Kirby, 2004; Wagner, 1989). Buradan hareketle, bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile sorumlu kılınmış ve bunu gerçekleştirmek için yetkilendirilmiş okulların Türkiye'de ne kadar etkili ve güçlü bir şekilde kontrol edildiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, öğrenci başarısını artırma hususunda öğretmen ve okul yöneticilerinin kimlerden ne düzeyde performans baskısı gördüğü ve kimlere eylemlerini bildirme, açıklama ve savunma zorunluluğu hissettikleri, baskı düzeyleri ve cevap verebilirliklerinin bireysel ve kurumsal özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği sorularına cevap aranmaktadır. Akademik performansa ilişkin mevcut hesap verebilirlik baskılarının ve okulların tepki düzeylerinin belirlenmesi, daha güçlü ve etkili bir kontrol sistemi için mevcut eksikliklerin belirlenerek uygun müdahale eylemlerinin oluşturulmasında, dolayısıyla da öğrenci akademik performansının artırılmasında politika yapıcılara önemli bilgiler sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okullar üzerinde yaratılan performans baskılarının öğretmen ve yöneticiler tarafından hissedilme ve bu baskılara cevap verme düzeylerindeki mevcut farklılıkların bazı bireysel ve kurumsal değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nedensel-karşılaştırma desenini izlemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 242'si okul yöneticisi ve 2310'u öğretmen olmak üzere toplam 2552 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul tabakaları ve kümelerinden rastgele yöntemle belirlenmiştir. Okul tabakaları Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından önceden oluşturulmuş eğitim bölgeleri temelinde belirlenmiştir. İkinci olarak, her tabakadaki okullar türlerine ve özelliklerine göre kümelendirilmiştir. Bu kapsamda, her bir eğitim bölgesinde yer alan okullar türlerine göre (i) tek öğretmenli ilkokullar, (ii) ilkokullar, (iii) ortaokullar, (iv) genel liseler, (v) anadolu ve fen liseleri, (vi) meslek liseleri olmak üzere kümelere ayrılmıştır. Örneklemi oluşturacak öğretmen ve yöneticiler bölgeler ve okullardan orantısız olarak kendi içinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar rassal olarak belirlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, örneklem toplamda 357 öğretmen ve 154 okul yöneticisinden oluşmuştur. Örneklem büyüklüğü yüzde beş tolere edilebilir hata oranına göre belirlenmiş ve evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür. Örneklem gruplarının demografik özelliklerine ilişkin özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Akademik Performans Baskıları Ölçeği

Ölçek, Too'nun (1989) çalışması temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerindeki baskı kaynaklarını ortaya çıkarmak üzere on bir maddeden oluşmaktadır. Örneklem tepkileri Baskı görmüyorum (1), Düşük derecede (2), Orta derecede (3), Yüksek derecede (4) cevaplama skalası olmak üzere 4'lü Likert tipinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği (i) açımlayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen ve rassal olarak ikiye ayrılan örneklemin ilk 256 birim veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Taslak ölçeğin KaiserMeyerOlkin=.80 ve Bartlett [$p < .01$] test analizleri sonuçlarına dayanılarak çok faktörlü muhtemel yapısından dolayı açımlayıcı faktör analizi Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton, 1997; Stevens, 1996), analiz sonucunda ölçeğin on bir maddesinin öz değeri 1'den büyük üç alt ölçek oluşmuştur. Ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 8.33 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 66.67'dir. Alt ölçek

maddelerinin faktör yükleri ise 0.45 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için diğer 255 birim üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2=343.14$, $df=207$, $p<.01$] ve diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.94, AGFI=0.95, PGFI=0.91, RMSEA=0.04, CFI=0.95] ölçek için önerilen modelin uygun olduğu, modellenen faktör yapısının doğruladığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları da 0.75 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçek sonuç olarak, Okul Paydaşları Baskısı (5 madde, $\alpha = .83$), Sosyal Çevre Baskısı (3 madde, $\alpha = .81$), ve Bürokratik Baskı (3 madde, $\alpha = .81$), olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: (i) Okul Paydaşları Baskısı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okullarla yakın ilişkileri olan ve okul etkinliklerinde ve öğretim faaliyetlerinde temel aktörler olarak yer alan kendileri de dâhil olmak üzere eğitimciler, veli, okul aile birliği, öğrenci ve diğer öğretmenler gibi okul paydaşlarının öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde akademik performans baskısı uyguladığının göstergesidir. (ii) Sosyal Çevre Baskısı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okul dışı yerel halk, medya, mesleki örgütler gibi sosyal çevrenin öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde baskı uyguladığının göstergesidir. (iii) Bürokratik Baskı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okulların içerisinde bulunduğu hiyerarşik düzen içerisinde okul müdürü, il milli eğitim müdürü ve denetmen gibi üst yönetim ve denetim birimlerince okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde hesap verebilirlik baskısı uyguladığının göstergesidir.

Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği

Ölçek, Too'nun (1989) çalışması temel alınarak araştırmacı tarafından akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin baskı gördükleri birimlere karşı hissettikleri hesap verme zorunluluğu duygusunu ölçmek amacıyla on bir madde olarak geliştirilmiştir. Örneklem tepkileri Zorunda hissetmiyorum (1), Düşük derecede (2), Orta derecede (3), Yüksek derecede (4) cevaplama skalası olmak üzere 4'lü Likert tipinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği (i) açılımlayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen veriler rassal olarak ikiye ayrılmıştır.

İlk 256 birim veri üzerinde açılımlayıcı faktör analizi, diğer 255 birim üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Taslak ölçeğin KaiserMeyerOlkin=.79 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçlarına dayanılarak çok faktörlü muhtemel yapısından dolayı Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton, 1997; Stevens, 1996) açılımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, analiz sonucunda ölçeğin on bir maddesinin öz değeri 1'den büyük üç alt ölçek oluşmuştur.

Tablo 1
Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın					
ƒ	351	150						501
%	71.1	29.9						100
Görev		Md. Yardımcısı	Öğretmen					
ƒ	51	103	357					511
%	10	20.1	69.9					100
Branş		Sınıf Öğr.	Türkçe/Edebiyat	Matematik	Fen Bilimleri	Meslek Öğr.	Diğer	
ƒ	161	57	47	45	44	44	113	511
%	31.5	11.2	9.2	8.8	8.6	8.6	22.1	100
Kıdem		1-5	6-10	11-15	16-20	+21		
ƒ	93	92	105	88	132			510
%	18.2	18	20.6	17.3	25.9			100
Eğitim Düzeyi		On Lisans	Lisans	Lisans Üstü				
ƒ	63	416	28					507
%	12.5	82	5.5					100
Okul Türü		Kamu	Özel					
ƒ	462	49						511
%	90.4	9.6						100
Okul Kademesi		İlkokul	Ortaokul	Genel Lise	Fen/Anadolul Lisesi	Meslek Lisesi		
ƒ	195	125	9	82	100			511
%	38.1	24.5	1.8	16	19.6			100
Üye Olunan Sendika		Eğitim Sen	Eğitim Bir Sen	Türk Eğitim Sen	Eğitim İş	Diğer	Üye Değil	
ƒ	13	147	138	18	29	145		490
%	2.7	30.0	28.1	3.7	5.9	29.6		100

Ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 7.21 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 65.59'dur. Alt ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.43 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise, düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2=401.23$, $df=211$, $p<.01$] ve diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.91, AGFI=0.90, PGFI=0.90, RMSEA=0.05, CFI=0.92] ölçek için önerilen modelin uygun olduğu, modellenen faktör yapısının doğruladığını göstermektedir. Öte taraftan, ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı alt ölçeklerde 0.75 ile 0.83 arasında değişmektedir. Sonuç olarak akademik performans baskıları ölçeği; Okul Paydaşlarına Karşı (5 madde, $\alpha = .79$), Sosyal Çevreye Karşı (3 madde, $\alpha = .80$), ve Bürokrasiye Karşı (3 madde, $\alpha = .77$) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: (i) Okul Paydaşlarına Karşı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına ilişkin, eğitim öğretimin devam ettiği okullarda, okullarla yakın ilişkileri olan ve okul etkinliklerinde ve öğretim faaliyetlerinde temel aktörler olarak yer alan ve kendileri de dâhil olmak üzere eğitimciler, veli, okul aile birliği, öğrenci ve diğer öğretmenler gibi okul paydaşlarına karşı öğretmenler ve okul yöneticilerinin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir. (ii) Sosyal Çevreye Karşı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okul dışı yerel halk, medya, mesleki örgütler gibi sosyal çevreye karşı öğretmenler ve okul yöneticilerinin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir. (iii) Bürokrasiye Karşı: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, akademik başarının artırılmasına ilişkin, okulların içerisinde bulunduğu hiyerarşik düzen ve yasal düzenlemeler içerisinde okul müdürü, il milli eğitim müdürü ve müfettiş gibi üst yönetim ve denetim birimlerine okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verme zorunluluğu hissettiklerinin göstergesidir.

İşlem

Öğrencilerin başarısı için okullar üzerinde uygulanan akademik performans baskısı ile okulların bu baskıya cevap verme düzeylerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticileri düşüncelerinin bazı bireysel ve kurumsal değişkenlere göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yürütülen bu çalışma üç aşamada gerçekleşmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından uygulanan veri toplama aracı 4'lü Likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm alt ölçek puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. (iii) Araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile analiz edilmiş, sonucunda da dağılımların normal dağıldığı saptanmıştır [$p>0.05$]. Bunun

üzerine okul yöneticileri ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre dağılımlarının analizinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; (i) Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının; *cinsiyet* ve *okul tipi* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*; (ii) Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin alt ölçek puanlarının; *görev*, *branş*, *kıdem*, *eğitim düzeyi*, *okul kademesi* ve *sendika* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ANOVA*; (iii) ANOVA sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Scheffe testi* kullanılmıştır.

Bulgular

Akademik Performans Baskıları ve Okul Hesap Verebilirliği Ölçeklerine İlişkin Genel Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Akademik Performans Baskıları Ölçeği* ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hissettikleri hesap verebilirlik baskılarını ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 1.21 ile 1.65 arasında değiştiği, okul paydaşları baskısı, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskıyı birbirine yakın bir ortalama ile değerlendirdikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler akademik performans baskısını en yüksek ortalama ile *bürokratik baskı* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *sosyal çevre baskısı* alt ölçeğinde değerlendirmiştir.

Tablo 2

Akademik Performans Baskıları Alt Ölçeklerinin n, \bar{X} ve S Değerleri

Alt Ölçekler	n	\bar{X}	S
1-Okul Paydaşları Baskısı	511	1.63	.54
2-Sosyal Çevre Baskısı	511	1.21	.48
3-Bürokratik Baskı	511	1.65	.72

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği*ne ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirliklerini ifade eden puanların ortalamaları 1.31 ile 3.99 arasında değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler uygulanan baskıları cevap vermeyi en yüksek ortalama ile *bürokrasiye hesap verme* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalama ile *sosyal çevreye hesap verme* alt ölçeğinde değerlendirmiştir.

Tablo 3

Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçeklerinin n, \bar{X} ve S Değerleri

Alt Ölçekler	n	\bar{X}	S
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	511	2.19	.73
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	511	1.31	.60
3-Bürokrasiye Hesap Verme	511	3.99	.70

Akademik Performans Baskıları ve Okul Hesap Verebilirliği Ölçeklerinin Bireysel ve Kurumsal Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 4'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçek puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçek puanında erkek öğretmen ve okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 4
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	Erkek	351	1.67	.56	2.50	.01
	Kadın	150	1.54	.49		
2-Sosyal Çevre Baskısı	Erkek	351	1.20	.41	-1.16	.24
	Kadın	150	1.25	.63		
3-Bürokratik Baskı	Erkek	351	1.64	.72	-.77	.44
	Kadın	150	1.69	.73		

sd = 499

Tablo 5'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçek puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşlarına hesap verme* alt ölçeği puanında erkek öğretmen ve okul yöneticileri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 5
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Erkek	351	2.26	.75	3.50	.00
	Kadın	150	2.02	.66		
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Erkek	351	1.33	.60	.65	.51
	Kadın	150	1.29	.63		
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Erkek	351	3.96	.68	-1.26	.20
	Kadın	150	4.04	.73		

sd = 499

Tablo 6'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçek puanlarında görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 6
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	Kamu	462	1.62	.54	-.40	.68
	Özel	49	1.66	.56		
2-Sosyal Çevre Baskısı	Kamu	462	1.22	.50	.90	.36
	Özel	49	1.15	.29		
3-Bürokratik Baskı	Kamu	462	1.65	.74	.17	.86
	Özel	49	1.63	.58		

sd = 509

Tablo 7'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşlarına hesap verme*, *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçek puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 7
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Kamu	462	2.20	.74	.89	.37
	Özel	49	2.10	.63		
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Kamu	462	1.32	.62	.98	.32
	Özel	49	1.23	.44		
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Kamu	462	3.99	.68	-.36	.71
	Özel	49	4.03	.83		

sd = 509

Tablo 8'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçek puanlarında görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde anlamlı bir

farklılık saptanmıştır [$F=4.50$; $p<.05$]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olduğu tespit edildiğinden [$p>.05$], hangi gruplar arası fark olduğunu bulmak için homojen varyanslı grup dağılımlarına uygun ve Alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Tablo 8

Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	Müdür	51	1.82	.58	G. Arası	2.66	2	1.33	4.50	.01
	M. Yard.	103	1.68	.53	G. İçi	150.13	508	.29		
	Öğretmen	357	1.59	.53	Toplam	152.79	510			
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Müdür	51	1.20	.38	G. Arası	.08	2	.04	.17	.84
	M. Yard.	103	1.24	.45	G. İçi	102.46	508	.23		
	Öğretmen	357	1.21	.50	Toplam	120.54	510			
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	Müdür	51	1.66	.52	G. Arası	.24	2	.12	.23	.79
	M. Yard.	103	1.60	.73	G. İçi	270.73	508	.53		
	Öğretmen	357	1.66	.75	Toplam	270.98	510			
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 9'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçek puanlarında görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *okul paydaşlarına hesap verme* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=5.18$; $p<.05$]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olduğu tespit edildiğinden [$p>.05$], hangi gruplar arası fark olduğunu bulmak için homojen varyanslı grup dağılımlarına uygun ve Alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 10'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik baskılarına ilişkin görüşlerine ilişkin *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 9
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Müdür	51	2.39	.74	G. Arası	5.49	2	2.74	5.18	.00
	M. Yard.	103	2.33	.78	G. İçi	269.23	508	0.53		
	Öğretmen	357	2.13	.70	Toplam	274.73	510			
	Toplam	511	2.19	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Müdür	51	1.45	.71	G. Arası	2.02	2	1.01	2.74	.06
	M. Yard.	103	1.38	.60	G. İçi	187.37	508	.36		
	Öğretmen	357	1.27	.59	Toplam	189.39	510			
	Toplam	511	1.31	.60						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Müdür	51	4.02	.72	G. Arası	.23	2	.11	.24	.78
	M. Yard.	103	4.02	.63	G. İçi	249.79	508	.49		
	Öğretmen	357	3.98	.71	Toplam	250.03	510			
	Toplam	511	3.99	.70						

Tablo 10
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşları Baskısı	Sınıf	161	1.64	.55	G. Arası	2.50	6	.41	1.39	.21
	Türkçe/Edebiyat	57	1.73	.66	G. İçi	150.28	504	.29		
	Sosyal Bilimler	47	1.67	.51	Toplam	152.79	510			
	Matematik	45	1.71	.55						
	Fen Bilimleri	44	1.67	.63						
	Meslek Dersleri	44	1.51	.37						
	Diğer	113	1.54	.49						
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Sınıf	161	1.22	.50	G. Arası	2.38	6	.39	1.69	.12
	Türkçe/Edebiyat	57	1.31	.52	G. İçi	118.16	504	.23		
	Sosyal Bilimler	47	1.15	.34	Toplam	120.54	510			
	Matematik	45	1.32	.66						
	Fen Bilimleri	44	1.27	.54						
	Meslek Dersleri	44	1.18	.36						
	Diğer	113	1.12	.39						
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	Sınıf	161	1.54	.66	G. Arası	6.62	6	1.10	2.10	.05
	Türkçe/Edebiyat	57	1.86	.74	G. İçi	264.36	504	.52		
	Sosyal Bilimler	47	1.64	.69	Toplam	270.98	510			
	Matematik	45	1.71	.69						
	Fen Bilimleri	44	1.83	.88						
	Meslek Dersleri	44	1.67	.71						
	Diğer	113	1.59	.75						
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 11'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme alt ölçek puanlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 11
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Var.K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Sınıf	161	2.17	.72	G. Arası	.70	6	.11	.21	.97
	Türkçe/Edebiyat	57	2.21	.72	G. İçi	274.02	504	.54		
	Sosyal Bilimler	47	2.26	.65	Toplam	274.73	510			
	Matematik	45	2.25	.77						
	Fen Bilimleri	44	2.23	.78						
	Meslek Dersleri	44	2.13	.81						
	Diğer	113	2.18	.71						
	Toplam	511	2.19	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Sınıf	161	1.30	.62	G. Arası	1.15	6	.19	.51	.79
	Türkçe/Edebiyat	57	1.35	.62	G. İçi	188.24	504	.37		
	Sosyal Bilimler	47	1.29	.49	Toplam	189.39	510			
	Matematik	45	1.25	.60						
	Fen Bilimleri	44	1.34	.58						
	Meslek Dersleri	44	1.44	.67						
	Diğer	113	1.29	.61						
	Toplam	511	1.31	.60						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Sınıf	161	3.98	.73	G. Arası	5.16	6	.86	1.77	.10
	Türkçe/Edebiyat	57	3.85	.70	G. İçi	244.86	504	.48		
	Sosyal Bilimler	47	4.21	.55	Toplam	250.03	510			
	Matematik	45	4.00	.69						
	Fen Bilimleri	44	3.89	.78						
	Meslek Dersleri	44	4.15	.57						
	Diğer	113	3.96	.70						
	Toplam	511	3.99	.70						

Tablo 12’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçek puanlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *okul paydaşları baskısı* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=2.70$; $p < .05$]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Levene’s testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olduğu tespit edildiğinden [$p > .05$], hangi gruplar arası fark olduğunu bulmak için homojen varyanslı grup dağılımlarına uygun ve Alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda meslek lisesi grubuyla ortaokul grubu arasında ortaokul grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde, meslek lisesi grubuyla fen ve anadolu lisesi grubu arasında fen ve anadolu lisesi grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 12
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşları Baskısı	İlkokul	195	1.61	.54	G. Arası	3.19	4	.79	2.70	.03
	Ortaokul	125	1.70	.52	G. İçi	149.59	506	.29		
	Genel Lise	9	1.51	.40	Toplam	152.79	510			
	Fen/Anadolu	82	1.72	.69						
	Meslek Lisesi	100	1.50	.42						
	Toplam	511	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	İlkokul	195	1.21	.52	G. Arası	.32	4	.08	.34	.85
	Ortaokul	125	1.21	.41	G. İçi	120.22	506	.23		
	Genel Lise	9	1.03	.11	Toplam	120.54	510			
	Fen/Anadolu	82	1.23	.50						
	Meslek Lisesi	100	1.22	.50						
	Toplam	511	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	İlkokul	195	1.55	.67	G. Arası	3.45	4	.86	1.63	.16
	Ortaokul	125	1.76	.74	G. İçi	267.53	506	.52		
	Genel Lise	9	1.57	.80	Toplam	270.98	510			
	Fen/Anadolu	82	1.67	.75						
	Meslek Lisesi	100	1.68	.77						
	Toplam	511	1.65	.72						

Tablo 13'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme, bürokrasiye cevap verme alt ölçek puanlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 13
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Okul Kademesi	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	İlkokul	195	2.16	.73	G. Arası	.36	4	.09	.17	.95
	Ortaokul	125	2.20	.69	G. İçi	274.36	506	.54		
	Genel Lise	9	2.17	.95	Toplam	274.73	510			
	Fen/Anadolu	82	2.23	.75						
	Meslek Lisesi	100	2.22	.75						
	Toplam	511	2.19	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	İlkokul	195	1.29	.62	G. Arası	.70	4	.17	.47	.75
	Ortaokul	125	1.30	.58	G. İçi	188.69	506	.37		
	Genel Lise	9	1.48	.76	Toplam	189.39	510			
	Fen/Anadolu	82	1.30	.53						
	Meslek Lisesi	100	1.37	.64						
	Toplam	511	1.31	.60						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	İlkokul	195	3.98	.70	G. Arası	3.16	4	.79	1.62	.16
	Ortaokul	125	3.88	.70	G. İçi	246.86	506	.48		
	Genel Lise	9	3.88	.82	Toplam	250.03	510			
	Fen/Anadolu	82	4.10	.70						
	Meslek Lisesi	100	4.07	.65						
	Toplam	511	3.99	.70						

Tablo 14'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşları baskısı* ve *sosyal çevre baskısı* alt ölçek puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *bürokratik baskı* alt ölçek puanında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F = 3.69$; $p < .05$]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olduğu tespit edildiğinden [$p > .05$], hangi gruplar arası fark olduğunu bulmak için homojen varyanslı grup dağılımlarına uygun ve Alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffé çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda lisans grubuyla ön lisans grubu arasında lisans grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 14
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşları Baskısı	Lisans	416	1.64	.55	G. Arası	.26	2	.13	.44	.64
	Ön-lisans	63	1.58	.54	G. İçi	151.69	504	.30		
	Lisansüstü	28	1.57	.44	Toplam	151.96	506			
	Toplam	507	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Lisans	416	1.21	.49	G. Arası	.02	2	.01	.04	.95
	Ön-lisans	63	1.21	.47	G. İçi	120.33	504	.23		
	Lisansüstü	28	1.19	.44	Toplam	120.35	506			
	Toplam	507	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	Lisans	416	1.69	.74	G. Arası	3.90	2	1.95	3.69	.02
	Ön-lisans	63	1.44	.57	G. İçi	265.93	504	.52		
	Lisansüstü	28	1.52	.78	Toplam	269.83	506			
	Toplam	507	1.65	.73						

Tablo 15'te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşlarına hesap verme*, *sosyal çevreye hesap verme* ve *bürokrasiye hesap verme* alt ölçek puanlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 16'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşları baskısı*, *sosyal çevre baskısı* ve *bürokratik baskı* alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo 15
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Lisans	416	2.19	.72	G. Arası	.91	2	.45	.85	.42
	Ön-lisans	63	2.12	.73	G. İçi	270.53	504	.53		
	Lisansüstü	28	2.34	.85	Toplam	271.45	506			
	Toplam	507	2.19	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Lisans	416	1.30	.59	G. Arası	1.31	2	.65	1.79	.16
	Ön-lisans	63	1.30	.56	G. İçi	184.94	504	.36		
	Lisansüstü	28	1.52	.87	Toplam	186.26	506			
	Toplam	507	1.31	.60						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Lisans	416	3.99	.68	G. Arası	.05	2	.02	.05	.95
	Ön-lisans	63	3.96	.72	G. İçi	247.95	504	.49		
	Lisansüstü	28	4.00	.83	Toplam	248.00	506			
	Toplam	507	3.99	.70						

Tablo 16
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Üye Olunan Sendika	n, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	S	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşları Baskısı	Eğitim Sen	13	1.69	.63	G. Arası	1.00	5	.20	.65	.65
	Eğitim Bir Sen	147	1.61	.52	G. İçi	147.10	484	.30		
	Türk Eğitim Sen	138	1.68	.57	Toplam	148.10	489			
	Eğitim İş	18	1.48	.50						
	Diğer	29	1.70	.65						
	Üye Değil	145	1.61	.52						
	Toplam	490	1.64	.55						
2-Sosyal Çevre Baskısı	Eğitim Sen	13	1.33	.59	G. Arası	.94	5	.18	.76	.57
	Eğitim Bir Sen	147	1.20	.44	G. İçi	118.77	484	.24		
	Türk Eğitim Sen	138	1.21	.45	Toplam	119.71	489			
	Eğitim İş	18	1.24	.46						
	Diğer	29	1.37	.70						
	Üye Değil	145	1.20	.51						
	Toplam	490	1.21	.49						
3-Bürokratik Baskı	Eğitim Sen	13	1.80	.78	G. Arası	.47	5	.09	.17	.97
	Eğitim Bir Sen	147	1.65	.74	G. İçi	263.22	484	.54		
	Türk Eğitim Sen	138	1.64	.76	Toplam	263.69	489			
	Eğitim İş	18	1.61	.71						
	Diğer	29	1.61	.72						
	Üye Değil	145	1.67	.70						
	Toplam	490	1.65	.73						

Tablo 17'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına hesap verme ve bürokrasiye hesap verme alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; sosyal çevreye

hesap verme alt ölçek puanında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=2.59$; $p<.05$]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojen olduğu tespit edildiğinden [$p>.05$], hangi gruplar arası fark olduğunu bulmak için homojen varyanslı grup dağılımlarına uygun ve Alpha tipi hataya karşı duyarlı olan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda Eğitim-İş grubuyla Türk-Eğitim-Sen grubu arasında Eğitim-İş grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde, Eğitim-İş grubuyla üye değil grubu arasında Eğitim-İş grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 17

Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Sendika	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	Eğitim Sen	13	2.17	.79	G. Arası	4.77	5	.95	1.77	.11
	Eğitim Bir Sen	147	2.20	.72	G. İçi	260.47	484	.53		
	Türk Eğitim Sen	138	2.18	.76	Toplam	265.25	489			
	Eğitim İş	18	2.65	.73						
	Diğer	29	2.34	.79						
	Üye Değil	145	2.14	.69						
	Toplam	490	2.20	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	Eğitim Sen	13	1.33	.49	G. Arası	4.90	5	.98	2.59	.02
	Eğitim Bir Sen	147	1.32	.63	G. İçi	183.12	484	.37		
	Türk Eğitim Sen	138	1.28	.59	Toplam	188.02	489			
	Eğitim İş	18	1.81	.64						
	Diğer	29	1.38	.72						
	Üye Değil	145	1.28	.59						
	Toplam	490	1.32	.62						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	Eğitim Sen	13	4.18	.82	G. Arası	1.42	5	.28	.58	.71
	Eğitim Bir Sen	147	3.99	.64	G. İçi	237.08	484	.49		
	Türk Eğitim Sen	138	3.93	.69	Toplam	238.51	489			
	Eğitim İş	18	4.13	.68						
	Diğer	29	4.03	.76						
	Üye Değil	145	4.00	.73						
	Toplam	490	3.99	.69						

Tablo 18'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Akademik Performans Baskıları Ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşları baskısı, sosyal çevre baskısı ve bürokratik baskı* alt ölçeklerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 19'da okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Hesap Verebilirliği Ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin *okul paydaşlarına hesap verme, sosyal çevreye hesap verme ve bürokrasiye hesap verme* alt ölçeklerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$p>.05$].

Tablo 18
Akademik Performans Baskıları Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	<i>p</i>
1-Okul Paydaşları Baskısı	1-5	93	1.60	.48	G. Arası	.52	4	.13	.43	.78
	6-10	92	1.62	.56	G. İçi	152.26	505	.30		
	11-15	105	1.59	.53	Toplam	152.79	509			
	16-20	88	1.69	.58						
	21 +	132	1.64	.56						
	Toplam	510	1.63	.54						
2-Sosyal Çevre Baskısı	1-5	93	1.16	.42	G. Arası	.37	4	.09	.38	.81
	6-10	92	1.22	.52	G. İçi	120.12	505	.23		
	11-15	105	1.22	.53	Toplam	120.49	509			
	16-20	88	1.21	.44						
	21 +	132	1.24	.48						
	Toplam	510	1.21	.48						
3-Bürokratik Baskı	1-5	93	1.80	.78	G. Arası	4.85	4	1.21	2.30	.05
	6-10	92	1.59	.68	G. İçi	266.12	505	.52		
	11-15	105	1.58	.69	Toplam	270.98	509			
	16-20	88	1.76	.80						
	21 +	132	1.57	.68						
	Toplam	510	1.65	.72						

Tablo 19
Okul Hesap Verebilirliği Alt Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	<i>n, \bar{X} ve S Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	<i>p</i>
1-Okul Paydaşlarına Hesap Verme	1-5	93	2.12	.64	G. Arası	1.44	4	.36	.67	.61
	6-10	92	2.13	.76	G. İçi	272.92	505	.54		
	11-15	105	2.21	.67	Toplam	274.37	509			
	16-20	88	2.25	.75						
	21 +	132	2.24	.80						
	Toplam	510	2.19	.73						
2-Sosyal Çevreye Hesap Verme	1-5	93	1.23	.55	G. Arası	2.08	4	.52	1.40	.23
	6-10	92	1.23	.56	G. İçi	187.21	505	.37		
	11-15	105	1.33	.66	Toplam	189.29	509			
	16-20	88	1.36	.59						
	21 +	132	1.38	.63						
	Toplam	510	1.31	.60						
3-Bürokrasiye Hesap Verme	1-5	93	4.00	.72	G. Arası	.92	4	.23	.46	.75
	6-10	92	4.03	.67	G. İçi	248.85	505	.49		
	11-15	105	3.97	.74	Toplam	249.77	509			
	16-20	88	4.05	.65						
	21 +	132	3.93	.70						
	Toplam	510	3.99	.70						

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarısını artırma yönünde öğretmenler ve okul yöneticileri ne okul paydaşlarından ve sosyal çevrelerinden ne de bürokrasiden gelişim baskısı görmektedir. Velilerden, öğrencilerden ve öğretmenlerden, yerel toplum ve mesleki kuruluşlardan, okul yöneticilerinden, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden ve müfettişlerden gelen başarı baskıları

neredeysen yok denecek kadar azdır. Bu sonuçlar, Bakioğlu ve Salduz'un (2014) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Onlara göre okulların ürettiği başarıyı okul müdürü, üst yönetim, müfettişler, medya ve sivil toplum kuruluşları çok sorgulamamakta; öğrenci ve veliler ise diğerlerine kıyasla daha çok sorgulamaktadır. Anglo-Sakson ülkelerde ise, NCLB ve NAPLAN gibi başarının ölçülmesi, ilanı, ödüllendirilmesi veya cezalandırılması gibi politikaların bir sonucu olarak, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerlerinde başarıyı artırma yönünde güçlü bir baskı hissettikleri bildirilmektedir (Holbein ve Ladd, 2015; Ikeler, 2010; Nichols ve Harris, 2016; Thompson, 2013).

Öğretmen ve okul yöneticileri üzerine yönelen akademik başarı baskıları okul türü, branş, sendika ve kıdeme göre farklılaşmazken; cinsiyet, görev, okul kademesi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. İlk olarak, veli ve öğrenci kaynaklı hissedilen ve çok düşük düzeyde olan başarı baskısını kadınlar erkeklere, öğretmenler yöneticilere, meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler ise ortaokul, anadolu ve fen liselerinde görev yapanlara kıyasla daha da az düzeyde hissetmektedir. Kadınların erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde başarı baskısı hissetmeleri, veli ve öğrencilerin bayan öğretmenler üzerinde uyguladıkları düşük baskı seviyesinden kaynakladığı düşünülmektedir. Kültürel kodlarımızdaki bayanlara karşı daha nazik ve saygılı davranmaya zorlayan toplumsal kurallar kadın öğretmen ve yöneticiler üzerindeki düşük baskının nedeni olarak gösterilebilir. Öte taraftan, yöneticilere kıyasla öğretmenler üzerinde veli ve öğrencilerin düşük düzeyde baskı uygulamaları, onların öğretmenlerden çekindiği iddiasını gündeme getirmektedir. Okul müşterileri olan veli ve öğrencilerin başarıya ilişkin şikâyetleri ve isteklerinin öğrenci menfaatine zarar gelmesin düşüncesi ile öğretmenlere doğrudan yapamadıkları, bunun yerine şikâyet ve isteklerini daha çok okul müdürü ve yardımcılarına yönlendirdikleri düşünülebilir. Veli ve öğrencilerin farklı okul türleri üzerindeki performans baskılarının farklılaşmasının, okullar üzerinde oluşan farklı beklentilerin, izlenen farklı öğretim programlarının ve uygulanan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının varlığından kaynaklandığı iddia edilebilir. Öğrenciler ve veliler daha iyi gelir getiren ve prestijli bir meslek beklentisi içinde olduklarından, hayal ettikleri meslek ve gelecek yaşantısı için önlerindeki YGS ve LYS sınavlarında başarılı olmaları gerekmektedir. Bu sınavları geçmek için ise, akademik programlar izleyen başarılı liselere yerleşmelidirler. Bu liselere girmek TEOG gibi bir sınavda başarılı olmalarını sağlayacak iyi bir ortaokula devam etmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla, veli ve öğrencinin böyle bir gelecek beklentisi doğal olarak ortaokullar ile fen ve anadolu liseleri öğretmen ve yöneticileri üzerinde baskı yaratmakta, onları elinden gelenin en iyisini yapma konusunda zorlamaktadır. Diğer taraftan, mesleki programlar izleyen ve beceri eğitimine odaklanan meslek liselerine kayıt hakkı kazanan öğrenciler ve velilerinde böyle bir kaygının diğer akademik program izleyen ortaokul ve liselere kıyasla çok yüksek olduğu düşünülemez. Bu anlamda; düşük akademik beklenti, mesleki öğretim programı ve yükseköğretime sınavsız geçiş hakkı meslek liseleri öğretmen ve yöneticileri

üzerinde akademik başarıya ilişkin düşük veli ve öğrenci baskısının nedeni olarak gösterilebilir.

İkinci olarak, lisans mezunu olanlara kıyasla ön-lisans mezunu öğretmen ve yöneticiler üzerindeki okul müdürleri, üst yöneticiler ve müfettişlerden kaynaklanan performans baskılarının daha düşük düzeyde olmasının nedeni algılanan öğretmen kapasitesine bağlanabilir. Ön lisans mezunu olarak tanımlanan günümüz öğretmenleri 20 yılı aşkın hizmet süresi olan tecrübeli öğretmenlerdir. Öte taraftan, değişen teknoloji, öğretim anlayışı, yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini güncellemeye çalıştıkları da bir gerçektir. Bunun farkında olan üst yönetim ve denetim otoriteleri bu öğretmen grubu üzerindeki başarı baskılarını onları zorlamamak amacıyla düşük seviyede tuttuğu ileri sürülebilir.

Öğretmen ve okul yöneticileri daha yüksek öğrenci başarısı için sosyal çevrelerine neredeyse hiç hesap verme zorunluluğu hissetmezken, okul paydaşlarına düşük düzeyde, bürokrasiye ise yüksek düzeyde hesap verme zorunluluğu hissetmektedir. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Bakioğlu ve Salduz (2014) ile Türkoğlu ve Aypay (2015) öğretmenlerin öğrenci ve velilere karşı yüksek düzeyde hesap verme zorunluluğu hissettiklerini bildirmektedir. Öte taraftan, Kantos (2010) akademik başarı için öğretmenlerin önce üst yöneticiye, sonra da veli ve öğrenciye daha çok hesap vermek zorunda hissettiklerini bildirmektedir. Bakioğlu ve Salduz (2014) ise öğretmenlerin okul müdürü, üst yönetim ve müfettişlere karşı düşük düzeyde; medya, meslek kuruluşları ve sendikalara karşı ise neredeyse hiç hesap vermek zorunda hissetmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Birleşik Devletler başta olmak üzere İngiltere, Kanada, Avustralya, Hollanda ve Yeni Zelanda gibi ülkeler ise hayata geçirilen akademik standartlar, standart sınavlar, okul ligleri, sözleşmeli okullar, öğretim kuponları, özelleştirme, vergi desteği, ödül ve cezalar gibi çeşitli bürokratik ve piyasa mekanizmaları ile okulların yerel yönetim kurulları ve bölge yönetimleri gibi üst yönetim otoritelerine; aynı zamanda velilere ve öğrencilere karşı hesap verme, eylemlerinin doğruluğunu ve haklılığını gösterme ve savunma zorunluluğu içinde tutmaktadır (Hill, 1996; Kuchapski, 2001; Leithwood ve Earl, 2000; McNelis, 1998).

Öğretmen ve yöneticilerin hesap verebilirlik düzeyleri kıdem, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul kademesi, branşları, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı; fakat cinsiyet, görev ve sendika değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir. İlk olarak; bayan öğretmenler erkeklere, öğretmenler de müdür yardımcısına kıyasla, veli ve öğrencilere karşı daha düşük düzeyde öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgi verme, eylemlerini açıklama ve haklılığını gösterme zorunluluğu hissetmektedir. Bu durumun bayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla, öğretmenlerin de yöneticilere kıyasla daha az baskı altında olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla, erkek öğretmenler ve yöneticiler başarıya ilişkin diğerlerine kıyasla daha çok baskı altında olduklarından, öğretim adına yapılanlar ve alınan kararlara ilişkin daha çok açıklama yapmak ve eylemlerini savunmak mecburiyeti içinde kaldığı düşünülebilir. İkincisi; Bakioğlu ve Salduz'un (2014) ulaştığı sonuca paralel

olarak, öğretmen ve yöneticilerin üst yönetim otoritelerine ve müfettişlere karşı yüksek düzeydeki hesap verebilirlik hissi tüm alt gruplarda da benzer düzeydedir. Üst yönetimden ve müfettişlerden doğrudan yüksek düzeyde bir baskı görmemelerine rağmen, okul kültürü içerisinde oluşan müfettiş fobisinin ve üst yöneticilerin sahip olduğu yaptırımların tüm öğretmenler üzerinde dolaylı bir baskı ürettiği, bunun sonucu olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini bürokrasiye karşı her zaman savunulabilir olma gayreti içinde olmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Üçüncüsü; yerel topluma, medyaya ve meslek kuruluşlarına Türk-Eğitim-Sen üyesi ve sendika üyesi olmayanlar, Eğitim-İş sendikası üyesi olan öğretmen ve yöneticilere kıyasla daha az hesap verme zorunluluğu hissetmektedir. Bunu destekleyen veya yanlışlayan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Tüm bu sonuç ve tartışma ışığında, okulların en temel işlevlerinden biri olan akademik kazanımların arzu edilen düzeyde gerçekleştirilmesine imkan sağlayacak kontrol gücünün yeterince oluşturulmadığı görülmektedir. Gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde farklı dış odaklardan okullar üzerinde güçlü kontrol baskıları oluşturulurken, Türkiye’de okullar üzerindeki kontrol baskısı yok denecek kadar düşük düzeydedir. Öğretmen ve yöneticiler; okul paydaşlarından, sosyal çevrelerinden ve bürokrasiden doğrudan bir gelişim baskısı neredeyse hiç görmemektedir. Başarı konusunda okullar üzerindeki kontrol ve gelişim baskısı düşük düzeyde olduğu gibi, öğretmen ve yöneticilerin okul paydaşlarına ve sosyal çevrelerine eylemleri hakkında bilgi verme, eylemlerini açıklama ve kendini savunma gerekliliği duyguları da düşük düzeydedir. Doğrudan bir baskı hissetmemelerine rağmen, öğretmenler bürokrasiye çok yüksek düzeyde hesap verme zorunda hissetmektedir. Bu açıdan bakıldığında, okulların akademik başarıya ilişkin farklı dış odaklarca yeterince uyarılmadığı, beklentilerin sığılığı ve güçsüzlüğü nedeniyle de öğretmenler arasında bir gelişim kültürü oluşturulmadığı söylenebilir. Bu anlamda, bürokrasiyi, veliyi ve öğrencileri güçlendiren, okullar üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak oluşturulacak hesap verebilirlik mekanizmaları ile okullar üzerinde farklı ve güçlü gelişim baskılarının yaratılması gerekmektedir. Okullar üzerindeki kontrolün güçlendirilmesi için, okullar üzerinde menfaatleri olan tüm odakların güçlendirilmesi, okul süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve başarılı sonuçlarının elde edilmesi konusunda okulları güçlü bir şekilde kontrol edecek mekanizmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırma sonucunda, okullar üzerinde mevcut hangi sosyal mekanizmaların okullar üzerinde geliştirici baskı ürettiği, hangilerinin ise gelişimi engellediği soruları çözülmesi gereken bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Dünya uygulamaları ışığında okullar üzerinde kontrol ve gelişim baskısı yaratmak için icat edilmiş mekanizmalar belirlenmelidir. Ayrıca okullar üzerindeki performans baskılarının okulların eylemlerine ilişkin hesap verebilirliklerini ne derece etkilediği tespit edilmeli, cinsiyet, sendika, okul kademesi gibi değişkenlerin gelişim baskısı ve hesap verme duygularını nasıl etkilediği ortaya çıkarılmalıdır.

References/Kaynaklar

- Adams, J. E., & Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 463-489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Akçakaya, M., & Yücel, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları*. Retrieved from <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 11(2), 651-673.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Bakioğlu, A. & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40 (40), 13-29.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk & B. Coşkun (Eds.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin.
- Bilgiç, V. (2008). Yeni kamu yönetimi anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, & B. Coşkun (Eds.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin.
- Bruns, B., Filmer, D., & Patronas, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington DC. Retrieved from <http://siteresources.worldbank>.
- Catteral, J. S. (1992). Parent Choice. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: McMillan.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*, Washington, DC: The Brookings Institution.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1992). Educational Choice: Why it is needed and how it will work. In C. E. F. Jr., T. Rebarber (Eds.), *Education Reform in the 90's* (pp. 36-52). New York: McMillan.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coons, J. E., & Sugarman, S. (1978). *Education by choice: The case for family control*. Berkeley: University of California Press.
- Darling-Hammond, L. (1988). Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, 8-13.

- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59–80.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how?. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50), Bristol, PA: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems-Urban diversity series no. 102*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education (Eric Document Reproduction Service No: ED334339).
- Diñer, Ö. (1998). Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacı. D. Dursun, H. Al (Ed.), *Türkiye’de yönetim geleneği, kurumlar, sorunlar ve yeniden yapılanma arayışları*. İstanbul: İlke.
- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)-Ulusal Rapor*. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf
- Elmore, R. F. (2001). *Psychiatrists and light bulbs: Educational accountability and the problem of capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Birleşik.
- Finn, C. Jr. (1991). *We must take charge: Our schools and our future*. New York: Free.
- Foster, W. (1992). Restructuring schools. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. New York: McMillan.
- Göksu, T. (2002). Türkiye’ de yönetim anlayışı ve polis davranışı, H.H. Çevik & T. Göksu (Eds.), *Türkiye’de devlet, toplum ve polis* (ss. 69-90). Ankara: Seçkin.
- Gwynne, J., & Easton, J. Q. (2001, April). *Probation, organizational capacity, and student achievement in Chicago elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Hanushek, E. A., & L. Woessmann (2007). *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper: 4122, World Bank, Holland. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- Heim, M. (1995). Accountability in education: A primer for school leaders. HSLA Monograph. *Pacific Resources for Education and Learning*. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267).

- Heneman, R., & Ledford, G. (1998). Competency pay for professionals and managers in business: A view and implications for teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 103–121.
- Henig, J. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. New Jersey: Princeton University.
- Hill, P. (1996). The education consequences of choice. *Phi Delta Kappan*, 671-675.
- Holbein, J. B., & Ladd, H. F. (2015). Accountability Pressure and Non-Achievement Student Behaviors. National Center For Analysis Of Longitudinal Data in Education Research, Working Paper No: 122, Retrieved from <http://www.caldercenter.org/sites/default/files/WP%20122.pdf>
- Ikeler, S. I. (2010). *Teachers' perspectives of accountability policies and the No Child Left Behind Act*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3410559).
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızıldaş, E. (2005). *Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi*. 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma. Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü (Yayın No:1).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education*. (Doctoral dissertation), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NQ63889).
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Lello, J. (1993). *Accountability in education*. Oxford: Pergamon.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements*, (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9906286).
- Nathan, J. (1983). *Free to teach*. New York: The Pilgrim Press.
- Nathan, J. (1996). *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newmann, F., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications for structuring schools. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 41-74.

- Nichols, S. L., & Harris, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. In Gavin T. L. Brown and Lois R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. Abingdon: Routledge.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- O'Day, J. & Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250–312). San Francisco: Jossey Bass.
- Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3275564).
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406446).
- Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR15947).
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts in exploratory factor analysis as a tool to evaluate score validity: A right-brained approach*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407419).
- Stecher, B. & Kirby, N. (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Cooperation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG136.pdf
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, G. (2013). NAPLAN, MySchool and Accountability: Teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12 (2), 62-84.
- Too, D. R. (1989). *Accountability in Hong Kong Secondary Education: The Attitudes of Principals and Vice-Principals in Anglican Schools*. Master's Thesis, University Of Hong Kong, Hong Kong.
- Türkoğlu, M. E., & Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 7-32.
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York: Routledge.