

## Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 12/28, p. 161-174

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12342>  
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Soner POLAT –  
Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

---

This article was checked by iThenticate.

## ÖĞRETMEN HESAP VEREBİLİRLİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI\*

Yusuf CERİT\*\* - Hatice KADIOĞLU ATEŞ\*\*\* - Serkan KADIOĞLU\*\*\*\*

### ÖZET

Eğitimde başarı ve nitelik için baskıların yoğunlaşması (Rosenblatt & Shimoni, 2002) ve eğitimsel eyleme katılanların eylemlerinin sorumluluğunu hissetme, işlerin kalitesini artırma, böylece nihai olarak eğitimsel sonuçları geliştirmeye neden olacağına (Rosenblatt & Shimoni, 2001) kabul edilmesiyle hesap verebilirlik kavramı son yıllarda hem araştırmacılar hem de politikacıların ilgi alanlarından biri olmuştur (Ambrosio, 2013). Bu anlamda öğretmenlerin hesapverebilirliği kavramı da alan yazında dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Türkiye gibi hesapverebilirliğin sistemleştirilmediği yerlerde öğretmenlerin bireysel olarak hesapverebilir olma eğilimlerinin araştırılması önemli görülebilir. Türkiye’de öğretmenlerin hesapverebilirlik eğilimlerinin belirleyebilmek için yapılacak çalışmalarda ihtiyaç duyulan verilerin elde edilebilmesine katkı yapacak bir ölçme aracının varlığına ihtiyaç duyulabilir. Bu çalışmada bu nedenle Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması çalışması yapılarak öğretmenlerin bireysel hesapverebilirlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek bir araç alan yazına kazandırılmış olacaktır. Bu çalışmada Rosenblatt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Hesapverebilirlik Eğilimi Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlamasını yapmak amaçlanmıştır. Araştırmada veriler 230 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise Cronbachalpha katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin Türkçe formunun geçerliliği açısından 12 madde ve

---

\*Çalışmanın özeti, 11-14 Mayıs 2016’da Muğla’da düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: cerit\_y@ibu.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: hatice.kadiogluates@izu.edu.tr

\*\*\*\* Lisansüstü öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, El-mek: serkan1955@hotmail.com

içsel hesapverebilirlik (7 madde) ve dışsal hesapverebilirlik (5 madde) olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen hesapverebilirlik eğilimi, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

## **ADAPTATION OF THE TEACHERS' ACCOUNTABILITY DISPOSITION SCALE INTO TURKISH**

### **ABSTRACT**

The concept of accountability has been the focus of researchers with the emphasis on pressures for success and quality in education (Rosenblatt & Shimoni, 2002) and the recognition of the responsibility of the actions of the participants of the educational action, thereby enhancing the quality of the work and thus ultimately improving the educational outcomes as well as (Rosenblatt & Shimoni, 2001) one of the interests of politicians (Ambrosio, 2013). In this sense, the concept of accountability of teachers has become one of the topics that attract attention in the field. It may be important to investigate the tendency of teachers to be individually accountable in places where accountability is not systematized, such as in Turkey. In Turkey there may be a need for a means of measuring which can contribute to the acquisition of the data needed in the work to be done to determine the teachers' accountability trends. In this study, it will be based on Rosenblatt (2007), a tool that can be used in the researches to determine the individual accountability levels of teachers by conducting the adaptation of the teacher accountability tendency scale to Turkish. The purpose of this research was to adapt Teachers' Accountability Disposition Scale developed by Rosenblatt (2017) into Turkish on a group of classroom teacher. The data in the study was collected through 230 classroom teachers. To determine the construct validity of the scale, exploratory and confirmatory factor analyses were employed. To determine the reliability of the scale, the Cronbach's Alpha and test-retest were employed. The results of exploratory and confirmatory factor analyses indicated 12 items and the two factor structure of the scale solution. The Cronbach's Alpha internal consistency of the scale was .92 and test-retest correlation was .79. The results of this study showed that Teachers' Accountability Disposition Scale was a valid and reliable instrument to measure teachers' accountability disposition.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Accountability in educational institutions may be defined as the obligation to inform the authorities regarding the performance level of the institution, to make explanations or to justify the practices (Himmetoğlu et.al., 2017). Teacher's accountability may be defined as the disposition of responsiveness of a teacher regarding her professional acts and results

---

#### **Turkish Studies**

of her actions (Rosenblatt, 2007). Accountability works as an auditing mechanism for students' success level (Kalman & Gedikoğlu, 2014). Rosenblatt and Shimoni (2002)'s study showed that performance of accountable teachers are found to be higher than that of teachers with no accountability. Most of the studies on this subject are generally about the objective accountability of teachers (Rosenblatt, 2007). Those studies do not contribute to literature on teacher's subjective accountability which is defined as teacher's accountability as a personal disposition. In countries such as Turkey where accountability is not a systematic practice, it may be more important to focus on personal aspect of accountability (Rosenblatt, 2007) which is called teachers' disposition in order to be accountable at any work. Teachers' perception of themselves as accountable may result in positive outcomes in terms of teachers' performance and academic success of school and students. Moreover, teachers' disposition to be accountable in their teaching practices may have positive effects on students' success and will for fulfilling their educational duties with quality. This study aims to adapt Rosenblatt (2007)'s scale for teachers' accountability disposition into Turkish; therefore to contribute to literature by providing an instrument which will be used for research studies on determining teachers' personal accountability disposition. Rosenblatt (2007)'s Teachers' Accountability Disposition Scale aims to measure teachers' accountability dispositions in their work from an individual perspective.

This study was carried out in public primary schools. The participants for this study consisted of 230 classroom teachers at primary schools located in the province of Küçükçekmece, İstanbul. Classroom teachers in the sample were 61.3 % female, and 37.7 % male. Of teachers 16.7 % had 84.3 % a college degree and 15.6 % a master's degree. With regard to experience, 16.1 % of teachers had been working for 1–5 years, 16.5% for 6–10 years, 25.7 % for 11–15 years, 18.3 % for 16–20 years and 23.5 % for 21 years or more.

In order to adapt Teachers' Accountability Disposition Scale (Rosenblatt, 2007) into Turkish, researchers contacted Rosenblatt via electronic mail. The scale has 13 items, and two subscale external accountability (6 items), and Internal accountability (7 items). "External accountability items covered facets such as achieving school goals and outcome-related evaluation. Internal accountability items covered such facets as acquisition and mastery of professional knowledge and upholding ethical codes" (Rosenblatt, 2017, p. 21). The items of the scale were measured on a five-point Likert-type scale from strongly disagree to strongly agree. In this study, for the structure validity of the scale, the explanatory factor analysis (EFA) and the confirmatory factor analysis (CFA) was performed. The scale reliability was evaluated using Cronbach's alpha and test-retest reliability.

The author provided required permissions for the adaptation study. The first stage of the adaptation study was the language equivalency. The first author of this study, along with three academics specialize in educational administration and two English language lecturer translated the scale into Turkish. One of the lecturers was native speaker of English and has proficiency in Turkish language. Translations were then compared and found to be compatible. The Turkish version of the scale

---

### **Turkish Studies**

was examined by three academics from educational administration field in terms of items' intelligibility and cultural compatibility. Later, the scale was back translated to English by the same academics and compatibility of the translations was established.

The purpose of this study is to establish reliability and validity for Rosenblatt (2007)'s Teachers' Accountability Disposition Scale based on data gathered from a group of elementary teachers. For structural validity of the scale exploratory and confirmatory factor analysis were carried out. Results of the analysis confirmed two dimensional structure of the original scale. However, while the original scale consists of 13 items, the adapted scale had 12 items; as a result of two items carrying the same weight. The Turkish version of the scale has a variance value of %74.3. For scales with more than one dimension the variance value between %40 and %60 is acceptable (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2012). Therefore, it is possible to conclude that the adapted scale's variance value is well established. Confirmatory factor analysis was carried out in order to determine the compatibility of factor structure resulted from the exploratory factor analysis. Results showed that 12 items and two dimensions structure has a good level of compatibility. The Turkish version of the scale has 12 items and two-dimensional structure: internal accountability (5 items) and external accountability (7 items). Results of the factor analyses showed that the Turkish version of the scale has validity.

Cronbach Alpha, total item correlation and test-retest were used to determine the reliability of the scale. Cronbach Alpha was found .96 for internal accountability factor, .92 for external accountability factor and .92 for the whole scale. In addition, the total item correlation was found to be higher than .40. Cronbach alpha (.60 and higher) and total item (.30 and higher) values were found to be higher than expected values which indicates that results of this study are better than acceptable values. Therefore, results indicates that the adapted scale has also internal validity. The values derived from the analysis show compatibility with the values from Rosenblatt (2007)'s study. In addition, test-retest method was also used for reliability in a group of 100 elementary teachers. High correlation was obtained between test and retest applications ( $r: .79, p < .01$ ). This results indicates that the adapted scale is reliable. Based on internal validity and test-retest reliability measures, The Turkish version of the Teachers' Accountability Disposition Scale has a good level of reliability.

Results of validity and reliability measures show that Teachers' Accountability Disposition Scale is valid and reliably to use in Turkish culture. Therefore, the Turkish version of the scale can be used in studies to investigate teachers' accountability dispositions in Turkey. Since accountability practices do not have a systematic nature in Turkey, it is important for teachers to see themselves as individuals who are responsive regarding their professional acts and results of their actions in order to obtain expected results from accountability practices. Therefore, a scale to measure teachers' accountability dispositions might be useful for researchers in this field of study.

**Keywords:** teacher accountability, scale adaptation, validity, reliability

---

#### Turkish Studies

## GİRİŞ

Eğitimde başarı ve nitelik için baskıların yoğunlaşması (Rosenblatt & Shimoni, 2002), okulların amaçlarına ne düzeyde ulaştığını belirlemeye, niteliklerini ve öğrenci başarısını artırmaya hizmet etmesi (Koçak, Turan & Aydoğdu, 2012) ve eğitimsel eyleme katılanların eylemlerinin sorumluluğunu hissetme, işlerin kalitesini artırma, böylece nihai olarak eğitimsel sonuçları geliştirmeye neden olacağını (Rosenblatt & Shimoni, 2001) kabul edilmesiyle hesap verebilirlik kavramı son yıllarda hem araştırmacılar hem de politikacıların ilgi alanlarından biri olmuştur (Ambrosio, 2013). Hesap verebilirlik, çalışanların ve örgütlerin eylemlerinden dolayı sorumlu tutulduğu, örgütlerinin misyon ve değerlerinin oluşturma sorumluluğuna sahip oldukları, örgütsel hedeflere ulaşmak için yerine getirdikleri davranışlar konusunda açık oldukları karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Ebrahim, 2003). Hesap verebilirlik, “bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etme ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da hilekarlık durumunda sorumluluğu üzerine alma gerekliliğidir” (Samsun, 2003, s.18). Hesap verebilirlik, somut performans sonuçlarını başarmak için belirli planlara ve zaman çizelgelerine göre eylemleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin paydaşlara cevap verebilmek için bir örgütün her bir üyesinden beklenen süreç anlamına gelir (Odhiambo, 2008). Hesap verebilirlik sistemleri, hedefe ulaşmayı ve organizasyon verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için davranışları örgütsel olarak öngörülen yönere kanalize etmek ve şekillendirmek üzere tasarlanmış kontrol mekanizmaları olarak yorumlanabilir (Hall, Zinko, Perryman & Ferris, 2009). Hesap Verebilirlik, içsel veya dışsal olarak ödül veya yaptırım gücüne sahip olan kişilerin, bir bireyin kararlarını veya eylemlerini değerlendirmesidir (Frink & Ferris, 1999).

Eğitimde hesap verebilirlik kavramı ortaya çıkan başarı ve performansın seviyesinden okul ve öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitimsel etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan başarı ve performans düzeyinden sorumlu tutularak öğretimin gelişebileceği ve öğrencilerin eğitimden beklentilerinin artacağı anlayışına dayanmaktadır (Güçlü & Kılınç, 2011). Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik, örgütlerin sergiledikleri performans düzeylerine ilişkin iç ve dış bir otoriteye bilgi verme, açıklama yapma veya uygulamaları meşrulaştırma zorunluluğu olarak açıklanabilir (Himmetoğlu v.d., 2017). Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim sisteminin etkililiğini artırmak amacıyla eğitimsel eylemlerde katılımcılar arasındaki etkileşimin ve genellikle de bir performans raporunun sunulması anlamına gelir (MacPherson, 1996). Öğretmen hesap verebilirliği ise bir öğretmenin iş davranışları ve sonuçlarıyla ilgili cevap verebilirlik eğilimi olarak tanımlanabilir (Rosenblatt, 2007).

Öğrencilerin akademik başarıları, okulların etkililiğine etki eden faktörler, öğretmenlerin alan bilgileri, etik davranışlar, öğretmen ve okul performansı ve bürokratik gelişim süreçleri gibi konular hesap verme ve sorma ilişkisinin temel konularını oluşturmaktadır (Leithwood & Earl, 2000). Ayrıca eğitimde hesap verebilirlik, öğrencilerin başarısının artırılması, öğrencilerin belirli alanlarda elde ettikleri sınav sonuçları ve okulların belirlenen performans göstergelerine ulaşma düzeyleri üzerinde durmaktadır (Kalman & Gedikoğlu, 2014).

Eğitim alanında hesap verebilirlik uygulamaları çoğunlukla öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan merkezi sınavların sonuçlarına odaklanmıştır (Conway & Murphy, 2013). Öğrencilerin eğitimlerinin sınıf içerisinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi, eğitimde öğretmen hesap verebilirliğinin ön plana çıkmasına yol açmıştır. Hangi davranış ve değerlerin öğrenciler için uygun ve iyi olduğuna karar verme görevi önemsiz ve bedelsiz değildir (Ingersoll & Collins, 2017). Bu nedenle, bunu gerçekleştiren öğretmenlerin nasıl ilerlediklerinin yoğun bir endişe konusu olması şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin hesap verebilirliğini savunanlar, öğretmenlerin sınıflarında tek başlarına istedikleri gibi davrandıkları ve yaptıklarından dolayı sorumlu tutulmadıklarında, bazı öğretmen ve öğrencilerin düşük performans göstereceklerini iddia etmişlerdir

(Ingersoll & Collins, 2017). Bu görüşü benimseyenler öğrencilerin başarılarını geliştirmenin yollarından birinin öğretmenleri daha sorumlu hale getirmek olduğunu ileri sürmüşlerdir (Ingersoll & Collins, 2017). Bununla birlikte öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki güçlü bağın olması da öğretmenleri hesapverebilirliğinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kleinhenz ve Ingvarson, 2004).

Öğretmen hesapverebilirliği içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmıştır (Poulson, 1998). Dışsal hesapverebilirlik anlaşılabilir yükümlülük ve denetim yoluyla eylemde bulunmayı ve başka bir kişi ya da grup tarafından yapılan uygulamaların hesabının istenmesi anlamına gelir (Rosenblatt, 2007). Bu, hesapverebilirliğin baskı ve kontrole dayanan dışsal şeklini yansıtmaktadır (Robertson, 2003). Dışsal hesapverebilirlik sistemleri, okulları ödüllendirme ve cezalandırma pozisyonlarına sahip olan okul aktörleri ve okul dışı ilgililer tarafından yaratılan, okullardaki uygulamaları etkilemek ve çeşitli dış paydaşlara rapor vermeyi gerektiren karmaşık bir politika düzenlemesi olarak anlaşılabilir (Knapp & Feldman, 2012). Eğitimde dışsal hesapverebilirlik formal (müfettiş, okul müdürü gibi) veya informal (aile, meslektaş, öğrenci gibi) paydaşların beklenti ve taleplerine yanıt verme sürecidir (Firestone & Shipps, 2005).

İçsel hesapverebilirlik ise profesyoneller olarak öğretmenlerin kendi kendilerine sorumlu olmayı ve moral eğitim bakımından hesapverebilirliklerinin tanımlandığı öz düzenlemeyi ve öğretmenlerin uygulamalarının hesabını gönüllü olarak vermelerini kapsar (Rosenblatt, 2007). Bu, güven ve destek esasına dayanan içsel bir süreçtir (Robertson, 2003). İçsel hesapverebilirlik eğitimcilerin kendi kendilerine meslek mantığı ve etiğine uygun davranma düzeylerine ilişkin yanıt verme sürecidir (Firestone & Shipps, 2005). İçsel okul hesap verebilirlik mantığı, öğretme ve öğrenme etkileşimlerine en yakın çalışanların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmek için en iyi durumda olduklarını varsaymaktadır. Dolayısıyla, içsel hesap verebilirlik, içsel motivasyonu destekleme eğilimindedir. Bu bakış açısında profesyonel ve ahlaki sorumluluklar hakimdir (Knapp & Feldman, 2012).

Hesapverebilirlik, okulun etrafını çevreleyen ve bunun dışında ortaya çıkan beklenti sistemleri, ödüller ve yaptırım sistemleri ile ilgilidir. Fakat bu söylemde nihai hedefin, okul içerisinde hesap verebilir bir yapının olması ve kaçınılmaz olarak eğitimcilerin okul içinde bir hesap verabilirlik sistemine uyması gerektiği anlamına geldiğine fazla dikkat edilmemektedir. Bazı durumda öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine ve toplu performanslarına yaptıkları katkılarından dolayı kendilerini ve birbirlerini hesapverebilir tutmak zorundadırlar. Aksi takdirde, hiçbir dış hesap verme sorumluluğu düzenlemesi yararlı bir etkiye sahip olamaz. Bir başka deyişle, uzmanların kabul ettiği gibi, dışarıdan tanımlanmış hesap verabilirlik düzenlemeleri yalnızca okulun iç hesap verme sistemi aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Knapp & Feldman, 2012). Nitekim hesapverebilirlik programlarının öğrencilerin başarılarının artırılmasında olumlu etkileri olduğuna ilişkin bazı araştırma sonuçları (Carnoy & Loeb, 2002) bulunmasına rağmen, dışsal hesapverebilirlik sistemlerinin uzun süreli iyileşme için kanıtlanmış bir strateji olmadığı ileri sürülmüştür (Seashore-Louis, Febey & Schroeder, 2015). Bazı uzmanlar hesapverebilirlik sistemlerinin maliyetinin çok yüksek olduğu ve sınıflarda gerçek değişimi yaratmada çok zayıf araç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bracy, 2003).

Hesapverebilirlik uygulamaları okullarda öğretim ve öğrenmenin niteliğini iyileştirme ve akademik performansı artırmayı amaçlamasına rağmen, bunları yaptığına ilişkin sınırlı delil vardır. Aslında standartlar ve denetleme ile ilgili saplantı eğitimsel standartları iyileştirmeye büyük bir etkiye sahip olmadığına ve akademik bilgiyle öğretim etkinliklerinin sınırlandırılması ve yalnızca merkezi sınavlarda test edilen konuların ölçümüne yönelik öğretimin gerçekleştirilmesi eğilimi ortaya çıkmaktadır (Boyle & Charles, 2011). Bu çerçevede nitelikli öğretim ve öğrenmeyi sağlamada gerekli olan yaratıcılık, farklılık ve öğrenci merkezliliği büyük oranda azalmıştır (Keddie, 2015). Bu

durumda öğretmen hesapverebilirliğinin dışsal olmaktan daha çok içsel hesapverebilirliğe odaklanmasının daha uygun olabileceği ileri sürülebilir.

Kamuya hizmet etme motivasyonunun, kamu sektörü çalışanlarının performansının önemli bir itici gücü olduğu tespit edilmiştir. Okul öğretmenleri gibi kamuya hizmet etmek için motive olan kamu hizmeti görevini üstlenen kamu çalışanları, muhtemelen daha iyi performans gösterecekler ve muhtemelen dışsal olmayan ödüllere daha duyarlı olacaklardır (Castaing, 2006). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, 'fedakârlık' veya 'kamu hizmeti' etiği tarafından motive olurlar. Bu kişiler, dışsal ödüllere (gelir ve prestij gibi) ve içsel ödüllere (entelektüel zorluk veya kendini ifade etme gibi) daha az önem verirler ve toplumun gelişmesine katkıda bulunma, insanlarla birlikte çalışma, başkalarına yardım etme, kısaca kişileri 'iyi' yapmak için fırsata sahip olmayı daha fazla önemserler (Ingersoll & Collins, 2017). Bu düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretim etkinliklerini nitelikli şekilde gerçekleştirebilmek için herhangi bir dış uyarıcı ve talepler olmadan da özverili şekilde çalışabilecek ve sorumluluklarının farkında olabilecek ve kendilerini hesapverebilir olmayı eğilim gösterebileceklerdir.

Hesap verebilirliğin fenomenolojik bir görünümü, bireylerin hesap verebilirliklerini nasıl algıladıklarını ve yürürlüğe koyduklarını göz önünde bulundurur (Tetlock, 1992, Akt: Hall et al., 2009). Çalışanlar için, bazen hesapverebilirlik hissi olarak anılan hesap verebilirlik algılamaları, işlerinin formal yönlerini (yazılı iş tanımlamalarında bulunan şeyler) değil, aynı zamanda işlerinin formal yönlerini de kapsar (resmi olarak zorunlu değildir, ancak çalışanlar işyerinde normlara göre yapma ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler) (Hall, Zinko, Perryman & Ferris, 2009). İnsanlar hesap verebilir olduklarını hissettiklerinde, performanslarını artırmak için titizlikle girişimde bulduklarını belirtmektedir (Odhiambo, 2008)

Hesapverebilirlik öğrenci başarısının sağlama düzeylerine göre gerçekleştirilerek bir denetleme mekanizması olarak çalışmaktadır (Kalman & Gedikoğlu, 2014). Hesap verebilirliği kontrol ile ilişkilendirdiğimizde, artan kontrolün savunma durumunda olma düzeyinde artırma, içsel bağlılığın azalması, girişimlerin uyumsuz adaptasyonu ile ilişkili olduğuna yönelik uyarılara dikkat edilmelidir (Pigot-Irvine, 2000). Hesap verebilirlik eylemlerinin, çoğu profesyonelin tutum, uygulama ve kimliklerinde güçlü şekilde yerleştiği (Odhiambo, 2008) dikkate alındığında öğretmenlik gibi profesyonel mesleklerde hesapverebilirliğin bu tür olumsuz sonuçlarının ortaya çıkmasının engellerinden birinin öğretmenlerin kendilerinin hesap vermeleri gereken kişiler olarak görme eğilimine sahip olmaları olabilir.

Rosenblatt ve Shimoni (2002) tarafından yapılan çalışmada hesapverebilir öğretmenlerin performanslarının hesapverebilir olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu konudaki çalışmalar çoğunlukla öğretmenlerin objektif hesapverebilirlikleriyle ilgilidir (Rosenblatt, 2007). Bu çalışmalar, bireysel bir eğilim olarak öğretmen hesapverebilirliği şeklinde adlandırılan öğretmenlerin subjektif hesapverebilirlik duygusuyla ilgili bilgi edinilmesine katkı yapmaz. Bir işte hesapverebilir olmak için öğretmenlerin eğilimi olarak adlandırılan hesapverebilirliğin bireysel boyutuna (Rosenblatt, 2007) odaklanmak Türkiye gibi hesapverebilirliğin sistemleştirilmediği yerlerde daha önemli görülebilir. Çünkü öğretmenlerin kendilerini hesapverebilir görmeleri hesapverebilirliğin öğretmen performansı, okul ve öğrenci başarısına olumlu katkılarının olacağına ilişkin sonuçların ortaya çıkmasına yol açabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken hesap verebilme eğiliminde olmaları, öğrenci başarıları açısından ve öğretim işlerini nitelikli şekilde gerçekleştirebilme istekliliklerine olumlu yönde katkı yapabilir. Bu çalışmada bu nedenle Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması çalışması yapılarak öğretmenlerin bireysel hesapverebilirlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılacak araştırmalarda kullanılacak bir araç alan yazına kazandırılmış olacaktır.

### **Turkish Studies**

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada veriler İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan araştırmaya katılmaya istekli olan 230 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %61.3'ü kadın, %37.7'si ise erkektir. Öğretmenlerin %15.6'sı yüksek lisans eğitimi almış iken %84.3'ü ise fakülte mezunudur. Öğretmenlerin mesleki %16.1'i 1-5 yıl arası, %16.5'i 6-10 yıl arasında, %25.7'si 11-15 yıl arası, %18.3'ü 16-20 yıl arası ve %23.5'i ise 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptirler.

### Ölçme Aracı

Öğretmen hesapverebilirlik ölçeği, bireysel açıdan yaptıkları işlerde hesapverebilir şekilde hareket etmek için kişisel bir eğilime sahip olma düzeyini belirlemeye yöneliktir. Hedefe ulaşma, standartları takip etme, sonuca dayalı değerlendirme ve sonuç dayalı ödüllendirme veya cezalandırmaya ilişkin bilgilendirme kapsayan temel hesapverebilirlik unsurlarını temsil eden 13 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri alan yazında yer alan içsel ve dışsal hesapverebilirlik sınıflamasına dayalı olarak kategorize edilmiştir. İçsel hesapverebilirlik maddeleri mesleki bilginin edinilmesi ile uzmanlığı ve etik kodları kabul etme gibi yönleri kapsar. Dışsal hesapverebilirlik maddeleri ise okulun hedeflerine ulaşma ve sonuçla ilgili değerlendirme yapma gibi yönleri içermektedir (Rosenblatt, 2017). Ölçek yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi 256 İsraili öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısının uyum iyiliğinin ( $\chi^2 / df : 2.32, p: 0.00, NFI: 0.988, RMSEA: 0.071$ ) iyi olduğu tespit edilmiştir. Dışsal hesapverebilirlik boyutunu oluşturan 6 maddenin yük değerlerinin .411 ile .634 arasında değiştiği, içsel hesapverebilirlik boyutunu oluşturan 7 maddenin yük değerlerinin ise .472 ile .809 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbachalpha katsayısı hesaplanmış ve içsel hesapverebilirlik boyutunun alpha değeri .85, dışsal hesapverebilirlik boyutunun alpha değeri .71 ve ölçeğin toplamının alpha değeri ise .83 bulunmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere 5’li likert maddesi şeklinde puanlanmıştır. Öğretmen hesapverebilir olma eğilimi ölçeğinin 13 maddelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir (Rosenblatt, 2017).

### Verilerin Analizi

Öğretmen hesapverebilir olma eğilimleri ölçeğinin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ise Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test uygulaması yapılmıştır.

### BULGULAR

Öğretmen hesapverebilir olma eğilimleri ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışmasını yapabilmek amacıyla ölçeği geliştiren Rosenblatt (2007) ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Yazar ölçeğin Türkçe’ye uyarlanabilmesine ilişkin gerekli olan izni vermiştir. Ölçeğin uyarlama aşamasında ilk olarak dil eşdeğerliği çalışması yapılmıştır. Ölçek, birinci yazar ile birlikte eğitim yönetimi alanında uzman olan üç öğretim üyesi ve anadili İngilizce olan ve uzun süredir Türkiye’de İngilizce okutmanlığı yapan Türkçe’yi de iyi düzeyde bilen bir uzman ve bir İngilizce okutmanı olmak üzere iki kişi tarafından ölçek ilk olarak Türkçe’ye çevrilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonunda çevirilerin birbiriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin Türkçe şekli eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi olan üç kişi tarafından maddelerin anlaşılabilirliği ve kültürel olarak uygunluğu incelenmiştir. Bu işlemlerden sonra ölçek Türkçe’den İngilizce’ye aynı uzmanlar tarafından yeniden çevrilmiş ve çevirilerin birbirine benzerliği tespit edilmiştir.



### Geçerlilik Çalışması

Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmış, faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerlerinin en az 1.00 (Büyüköztürk, 2002), ve maddelerin yük değerinin en az .30 (Büyüköztürk, 2002) olmasına dikkat edilmiştir

İlk olarak çalışmada toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiş ve KMO .90 ve Barlett Sphericity testi ( $X^2$ : 2865.108, p: .000) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar çalışmanın verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Açımlayıcı faktör analiz sonucu hesapverebilirlik ölçeğinin orijinal yapısıyla uyumlu iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin orijinalinde yer alan “işinizde hedeflerinize ulaşma düzeyinize ilişkin kendinizi değerlendirme” maddesi her iki faktör altında benzer faktör yük değerlerine sahip olduğu için ölçekten çıkartılmıştır (Birinci Faktörde .325; İkinci Faktörde .333 değerlerini almıştır). İçsel hesapverebilirlik olarak adlandırılan birinci faktörün öz değeri 6.624 ve açıkladığı varyans ise %41.61'dir. Dışsal hesapverebilirlik olarak adlandırılan ikinci faktörün öz değeri 2.758 ve açıkladığı varyans ise %36.571'dir. Öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeği oluşturan 12 maddenin bütünüün açıkladığı varyans ise %78.185 olarak bulunmuştur.

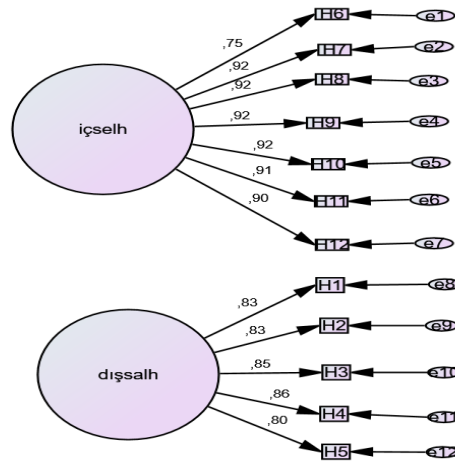
Öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin içsel hesapverebilirlik oluşturan 7 maddenin faktör yük değerleri .840 ile .913 arasında değişmektedir. Dışsal hesapverebilirlik boyutunu oluşturan 5 maddenin faktör yük değerleri .798 ile .885 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 13 maddeden oluşan öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçe formunun 12 maddeden oluştuğu görülebilir.

**Tablo 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçlar**

Maddeler	Faktör Yük Değerleri	
	Dışsal Hesapverebilirlik	İçsel Hesapverebilirlik
1	.801	
2	.798	
3	.870	
4	.885	
5	.798	
6	.830	
7	.325	.333
8		.888
9		.912
10		.904
11		.913
12		.901
13		.840
Özdeğer	2.777	6.808
Açıklanan Varyans	36.18	41.61
Cronbach Alpha	.92	.96

Ölçeğin 12 madde ve iki boyuttan oluşan yapısının bu çalışmanın verileriyle uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Modelin uyum iyiliği düzeyini belirlemek için  $X^2/df$ ,

RMSEA (root mean square error of approximation), GFI (goodness of fit index), SRMR (standardized root mean square residual), CFI (the comparative fit index) ve NFI (Normed Fit Index) istatistikleri kullanılmıştır. GFI, NFI ve CFI değerlerinin .90'ın üzerinde, RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'den küçük olmasının iyi, .10'un altında olmasının ise kabul edilebilir uyum düzeyini göstermektedir (Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). DFA sonuçları ( $X^2= 308.136$ ,  $df=72$ ,  $X^2/df= 4.27$ ,  $RMSEA=.08$ ,  $CFI=.96$ ,  $GFI=.89$ ,  $NFI: .91$ ,  $SRMR=.02$ ) öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin 12 madde ve iki faktörlü yapısının uyum indeksinin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin parametre değerleri .75 ile .92 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Öğretmen hesapverebilirlik Eğilimi ölçeğinin iki faktörlü yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. DFA Sonuçları

### Güvenirlilik Çalışması

Öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeği'nin güvenirlik düzeyi Cronbach alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu ve test- tekrar test yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeğin cronbach alpha değerinin .60 ve üzerinde olması güvenirlik olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Bu çalışmada içsel hesapverebilirlik boyutunun cronbach alpha katsayısı .96, dışsal hesapverebilirlik boyutunun cronbach alpha değeri .92 ve toplam ölçeğin cronbach alpha değeri .92 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Madde toplam korelasyonu ölçeği oluşturan maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılık düzeyini gösterir (Büyüköztürk, 2002). Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmesine (Büyüköztürk, 2002) dayalı olarak, madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin .74 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Ölçeğin test-tekrar test uygulamaları İstanbul Küçükçekmece ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 97 sınıf öğretmeninden 20 gün ara ile yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ( $r = .79, p < .01$ ). Bu sonuca göre ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin bulunduğu ifade edilebilir.

### TARTIŞMA

Bu çalışmada Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Hesapverebilirlik Eğilimi Ölçeği'nin sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu bir gruptan elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin orijinal şekline uygun şekilde iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ancak ölçeğin orijinali 13 maddeden oluşurken bu çalışmada bir maddenin iki faktör altında benzer yük değerlerine sahip olmasından dolayı ölçekten çıkartılmıştır. Bu nedenle ölçeğin Türkçe formu 12 maddeden oluşmuştur. İki faktör ve 12 maddeden oluşan Ölçeğin Türkçe formunun açıkladığı varyans ise %74.33'dür. Birden fazla faktörün olduğu ölçeklerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna göre bu çalışmada ölçeğin iyi düzeyde bir varyansa sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının uygunluğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda da 12 madde ve iki faktörlü yapının uyum iyiliğinin iyi olduğu bulunmuştur. Bu açıdan ölçeğin Türkçe formunun geçerliliği açısından 12 madde ve içsel hesapverebilirlik (7 madde) ve dışsal hesapverebilirlik (5 madde) olmak üzere iki faktörden oluştuğu ifade edilebilir. Öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçe formunun geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen hesapverebilirlik ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha, madde-toplam korelasyonu ve test-tekrar test işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değerleri içsel hesapverebilirlik faktörü için .96, dışsal hesapverebilirlik faktörü için .92 ve toplam ölçek için .92 şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon değerlerinin .40'dan büyük olduğu belirlenmiştir. Cronbach alpha (.60 ve üzeri) ve madde-toplam korelasyon değerlerinin (.30 ve üzeri) öngörülen değerlerden yüksek olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen değerlerin iyi olduğu görülebilir. Bu açıdan da ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilirliğinin bulunduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen değerler Rosenblatt (2007) tarafından bulunan değerler ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte güvenilirlik için 100 kişilik bir sınıf öğretmenleri üzerinden test-tekrar test işlemi yapılmıştır. Test tekrar test uygulamaları arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Bu açıdan ölçeğin güvenilir olduğu görülebilir. Öğretmen hesapverebilirlik eğilimi ölçeğinin iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik hesaplamalarına dayalı olarak Türkçe formunun iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen hesapverebilirlik ölçeğinin Türk kültüründe kullanılabilir olduğunu belirlemek amacıyla yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türk kültüründe kullanılabilmesi açısından geçerli ve güvenilir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan Türkiye'de öğretmenlerin hesapverebilir olma eğilimine sahip olmalarını belirlemeye yönelik olarak yapılacak olan çalışmalarda bu ölçeğin kullanılabilirliği düşünülmektedir. Türkiye'de hesapverebilirlik uygulamalarının sistemli olmadığı düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini hesapverebilir kişiler olarak görmeleri hesapverebilirlik uygulamalarından beklenen sonuçların alınmasında önemli görülebilir. Bu açıdan öğretmenlerin hesapverebilir olma eğilimine sahip olma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracının bulunması bu konuda çalışma yapacak olanlar için faydalı olabilecektir.

Eğitim, bireylere bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazandırarak zihinsel ve moral açıdan gelişmelerini sağlayan bir süreçtir (Gökyer ve Namlı, 2015:710). Ayrıca eğitim; bireyin, kapasite ve yeteneklerini geliştirmede önemli bir işleve sahiptir (Memişoğlu, 2016:1708). Geleceğin işgücünü hazırlamada eğitim kurumlarına çok fazla görev düşmektedir (Avcı, 2017:67).Değişen ve globalleşen dünyada çağın gereklerine cevap verebilen nitelikli bireyi yetiştirebilmek için yıllar içinde öğrenme anlayışı da değişim göstermektedir. Eğitim ve öğrenme anlayışındaki yeniden yapılandırmacı felsefe ile kendine, öğrenenlere, yöneticilerine, bağlı olduğu kuruma yani tüm paydaşlara hesap verebilen öğretmenler yetişmesi olgusu eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalını yakından ilgilendirmiştir. Hesapverilebilirlik ile ilgili yapılacak olan araştırmalarda verilerin elde edilebilmesi açısından bir araç olarak öğretmen hesapverilebilirlik eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması hem araştırmacılara hem alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

### KAYNAKÇA

- Ambrosio, J. (2013). Changing the subject: neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49 (4), 316-333.
- Avcı, A. (2017). Örgütsel Bağlılık: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12 (6), p. 55-76.
- Boyle, B., & Charles, M. (2011). Education in a Multicultural Environment: Equity Issues in Teaching and Learning in the School System in England. *International Studies in Sociology of Education* 21 (4), 299-314.
- Bracy, G. (2003). April foolishness: The 20th anniversary of A Nation at Risk. *Phi Delta Kappan*, 84, 616-621.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA yayınları.
- Carnoy, M. & Loeb, S. (2003). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24 (4), 305-31.
- Castaing, S. (2006). The effects of psychological contract fulfilment and public service motivation on organizational commitment in the French civil service. *Public Policy and Administration*, 21(1), 84-98.
- Conway, P.F. & Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: New accountabilities in teaching and teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32(1), 11-36.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability in practice: Mechanisms for NGOs. *World Development*, 31(5), 813-829.
- Frink, D.D. & Ferris, G.R. (1999). The moderating effects of accountability on the conscientiousness performance relationship. *Journal of Business and Psychology*, 13 (4), 515-524.
- Firestone, W.A. & Shipps, D. (2005). How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning? in Firestone, W.A. and Riehl, C. (Eds), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*, Teachers College Press, New York, NY, pp. 81-100.

- Gökcyer, N. Ve Namlı, A., (2015). Yöneticilerin Maarif Müfettişlerince Yapılan Kurum Denetimine Yönelik Algıları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), pp. 707-724.
- Güçlü, N. & Kılınç, A.Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2110-2122.
- Hall, A.T., Zinko, R., Perryman, A.A. & Ferris, G.R. (2009). Organizational citizenship behavior and reputation mediators in the relationships between accountability and job performance and satisfaction. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15 (4), 381-392.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Ingersoll, R. M. & Collins, G.J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1), 75-95.
- Kalayca, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Keddie, A. (2015). Student voice and teacher accountability: Possibilities and problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 225-244.
- Knapp, M.S. & Feldman, S.B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability: challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 666-694.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2004). Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19 (1), 31-49.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18
- MacPherson, R.J.S. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 80-106.
- Memişoğlu, S.P., (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11 (3), pp. 1703-1722.
- Odhiambo, G. (2008). Elusive search for quality education: The case of quality assurance and teacher accountability. *International Journal of Educational Management*, 22 (5), 417 – 431.
- Pigot-Irvine, E. (2000). Appraisal: the impact of increased control on the state of play. *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 331-49.

- 
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism and education reform in England. *Teacher Development*, 2 (3), 419-432.
- Robertson, J.E. (2003). Teachers' perceptions of accountability at an international school. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 277-300.
- Rosenblatt, Z. & Shimoni, O. (2002). Teachers' accountability: an experimental field study in physical education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), 309-328.
- Rosenblatt, Z. (2007). Personal accountability in education: Measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 18-32.
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. *İyi yönetişimin temel unsurları içinde* (s.18-33). Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı.
- Seashore-Louis, K.,Febey, K. &Schroeder, R. (2005). State-mandated accountability in high schools: teachers' interpretations of a newera. *Educational Evaluation and Policy Analysis*,27(2), 177-204.
- Şimşek. Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Yılmaz, V. Ve Çelik, H.E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.