

Okullardaki Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi Üzerindeki Rolü

The Role of Accountability Behaviors in Schools on Teachers' Work Engagement

İsmail AYDOĞAN^a , Neslin İHTİYAROĞLU^b , Yusuf KORKMAZ^c 

ArticleType/Makale Türü:
Research Article/Araştırma
Makalesi

ArticleInfo/Makale Bilgi
Received/Alındı: 11/06/2025
Revised/Düzeltilti: 21/06/2025
Accepted/Kabul edildi: 26/06/2025

Anahtar kelimeler:
Hesapverebilirlik, işle bütünleşme,
sorumluluk.

ÖZ

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak Kırıkkale il merkezi ve diğer ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 256 öğretmene ulaşılmış ve araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği”, “Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği” ve “İşle Bütünleşme Ölçeği” yoluyla elde edilen veriler parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar açısından anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, hem okul yöneticilerinin hem de kendilerinin hesap verebilir olduğunu düşündükleri bir ortamda yüksek düzeyde işle bütünleşmiş davranışlar sergilemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak bütünleşmiş, çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışlar göstermeleri için okul genelinde gerçekçi ve hassas bir hesap verebilirlik ikliminin oluşturulması önerilmektedir.

ABSTRACT

This research, which examines the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' work engagement, is a quantitative study in the relational screening model. 256 teachers working in primary, secondary and high schools in Kırıkkale city center and other districts were reached by using the simple random sampling method and the research sample was created. The data obtained through the “School Administrators' Accountability Behaviors Scale”, “Teachers' Accountability Tendency Scale” and “Work Engagement Scale” during the research process were analyzed with parametric tests, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. The research findings reveal that there are significant relationships between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' work engagement in terms of all sub-dimensions. According to the research results, teachers exhibit high level of work-integrated behaviors in an environment where they think that both school administrators and themselves are accountable. Therefore, it is recommended to create a realistic and sensitive accountability climate throughout the school so that teachers can be physically, emotionally and cognitively integrated, focused on work, and display willing and devoted behaviors.

Keywords:
Accountability, work engagement,
responsibility.

^a Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iaydogan124@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5447-4741>

^b Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, neslin52@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>

^c Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, premaster@yahoo.com.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7288-5117>



Giriş

Örgütler, belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan yapılardır ve bu amaçlara ulaşmak için çalışanların yüksek düzeyli performans sergilemesi gerekmektedir. Çalışanların etkili ve verimli olduğu durumlarda, örgütler hedeflerine daha rahat ve yüksek kazanımlı bir şekilde ulaşmakta; bu düzey istenilen seviyenin altında kaldığında ise örgütler yapısal olarak zayıflayabilmedir (Ak, 2017). Eğitim örgütleri de okul yöneticileri ve öğretmenlerin performanslarına göre şekillenmektedir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmaları birçok farklı değişkenin etkisi altında olsa bile, bu değişkenlerin en önemlilerinden biri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hedefe yönelik uygun davranış sergilemeleridir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler geliştirirken görev tanımlarına uygun birçok sorumluluğu da üstlenmektedir. Bu sorumluluk çerçevesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev tanımlarını kapsayan tüm durumlara yönelik olumlu ve olumsuz cevap verme, durumun gerektirdiği şekilde hareket etme ve sonuçların neticesini üstlenme gibi hesap verebilirlik davranışlarını da sergilemesi beklenir (Diken, 2014).

Hesap verebilirlik, örgüt çalışanlarının yetkilerini kullanırken kurumsal sorumluluk dâhilinde hareket edebilmeleri, tenkit ve talepleri dikkatlice değerlendirebilmeleri ve başarısızlık veya yetersizlik halinde hatayı kabullenmeleridir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP], 2010). Bireyin veya kurumun, eylemlerinin sorumluluğunu taşıması ve cevap verebilirliği (Samsun, 2003) olarak da tanımlanabilen hesap verebilirlik, örgüt yöneticilerinin etkin kaynak kullanımına yönelik sorumlu davranabilmeleri ve başarıyı hedeflemeleri ile yakından ilişkilidir (Rhoten vd., 2003). Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmeleri için görevsel sorumluluk olarak amaca ilerlemede, hesap verebilirlik, hem vicdani hem de resmi bir denetim mekanizmasıdır. Bu yüzden örgütsel bağlamda demokrasiyi sağlamak, yapıcı ilişkiler ve olumlu toplum iklimi yaratabilmek adına katılımcı yönetimi gerçekleştirebilmek hesap verebilirlikle mümkündür (Drüke, 2007; Peter, 2007). Ayrıca insan haklarının ve sosyal denetimin sağlanmasında (UNESCO, 2007), dürüstlük, adalet ve eşitliğin eğitim sürecine dâhil edilmesinde (Balcı, 2014) hesap verebilirliğin önemi yadsınamaz.

Alan yazın incelendiğinde hesap verebilirliğin pek çok türü ile karşılaşmak mümkündür. Adams ve Hill'e (2006) göre hesap verebilirlik türleri yasal, yönetsel, bürokratik, siyasal, mali ve etik hesap verebilirliktir. Levitt vd. (2015), hesap verebilirlik türlerini, yönetsel, politik, yasal, profesyonel ve etik hesap verebilirlik olarak özetlemiştir. Bovens (2010) ise hesap verebilirliği kavramsal olarak politik, yasal, yönetsel, profesyonel ve sosyal; edimsel olarak kurumsal, hiyerarşik, kolektif ve bireysel; davranışsal olarak finansal, yöntemsel ve ürün hesap verebilirliği; sorumluluk noktasında ise dikey, yatay ve çapraz hesap verebilirlik olarak detaylandırmıştır. Diğer taraftan Knapp ve Feldman (2012) hesap verebilirliği, bireyin kendine karşı sorumlu olması ve kişisel değerlerine sadık kalması şeklinde yorumlanabilen içsel hesap verebilirlik ile bireyin uymaya zorunlu hissettiği bir dizi sosyal norm ve standart olarak ifade edilebilen dışsal hesap verebilirlik başlıkları altında incelemiştir. Bu çerçevede hesap verebilirlik mekanizmasının toplumsal sistemleri hem resmi hem de gayri resmi bağlamda denetlediği ve düzenlediği düşünülebilir. Eğitim boyutunda ise okulların etkinliği, örgütsel performansı ve öğretmen yeterlilikleri hesap verebilen bir yapı ile düzenlenerek geliştirilebilir. Çünkü hesap verebilirliğin eğitim açısından önemli amaçlarından birisi de öğrenci öğrenmelerini arttırmaktır (Göker & Gündüz, 2017). Bu yüzden hem

öğrenme hem de diğer eğitsel hedeflere ulaşmada hesap verebilir bir anlayış, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir.

Eğitim sisteminin genel, uzak ve özel hedefleri kapsamında bireyi hem görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak hem de beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir karakter geliştirerek insan haklarına saygılı, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirebilmek; ilgi ve istidatları kapsamında iş görme alışkanlığı kazandırarak hayata hazırlamak ve böylece sosyal ve kültürel kalkınmayı, toplumun refah ve mutluluğunu arttırmak (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) sıralanabilir. Bireye bu yeterlilikleri kazandırabilmek için okul yöneticilerinin, sistem içerisinde çalışanlara, uygun çalışma ortamı ve olumlu örgütsel iklim sağlayarak, uhdesindeki yönetim görevlerini yerine getirebilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de eşit ve âdil eğitim anlayışı geliştirerek, öğretim program ve materyallerini her öğrencinin öğrenmesini destekleyici bir biçimde uygulaması gerekmektedir. Böylelikle sistemin belirtilen söz konusu hedeflerine ulaşabilmesi mümkün olabilir. Bu noktada hesap verebilirliğin önemi ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu bağlamda gerçekleştirilecek tüm çabalar hesap verebilir bir eğitim anlayışı sayesinde denetlenerek, bireysel ve kurumsal sorumluluklar hem vicdani ve ahlaki hem de yasal bir süzgeçten geçirilebilecektir. Okullarda çalışanların yükümlülüklerini hesap verebilir zihniyetle ifa edebilmeleri, eğitim sisteminin hedeflerine erişebilmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

Okullarda güçlü bir kültürün oluşturulmasında hesap verebilirlik mekanizmasının önemi büyüktür; çünkü ancak bu mekanizma sayesinde okullardan hizmet alan öğrenciler ve ebeveynleri elde ettikleri veriyi değerlendirerek okulu etkin bir hale getirebilirler (Göker & Gündüz, 2017). Çünkü hesap verebilirlik, toplumsal değer ve yargıları okullarda somutlaştırdığı (Anderson, 2005) gibi, verilen eğitimle örgütün sistemsel kalitesini, kamu ve toplum onayına sunma (Balcı, 2014) işlevine sahiptir. Diğer taraftan insan ilişkilerinin yoğun olarak görüldüğü okullarda çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının farkına varılarak bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (Altunay vd., 2023). Bu yüzden hesap verebilir seviyeye ulaşmış, şeffaf bir okulun sağladığı güvenle yöneticiler, çalışanları daha iyi güdüleyebilirler (Özgan, 2011). Bu sayede elde edilen yüksek motivasyon, yüksek performansı teşvik edecektir. Aksi durumda ise güvensizliğin getirdiği düşük performans ve azalan iş tatmini okul başarısını olumsuz etkileyebilir (Dive, 2008).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları okullarda psikolojik, sosyal, amaçsal ve çevresel birçok etkene katkı sağlarken, bu davranışların sergilenmemesi okullarda olumsuz algıları destekleyecek ortamların oluşmasına neden olmaktadır. Bu yüzden hesap verebilirlik zorunlu ve standart hale getirilmeli; amaçlara ulaşılması bakımından okullar denetlenmelidir (Ladd, 2012). Eğitim sisteminin uygulama basamağı olan okullarda örgütsel hedeflere erişebilmek ancak bu yapılara işlerlik kazandırmakla mümkündür (Himmetoğlu vd., 2017). Ayrıca okul başarısına ulaşmak için hedeflerin belirlenmesi, bu doğrultuda yöneticiler, öğretmenler, aile ve diğer paydaşlarla iş birliği yapılması, beklenen performans göstergelerine ulaşma düzeylerine (Kalman & Gedikoğlu, 2014) ilişkin değerlendirmeler yapılarak yeni stratejiler belirlenmesi gerekmektedir. Tüm bu örgüt faaliyetlerinin belirli kural ve standartlar çerçevesinde sorumluluk (Samsun, 2003), şeffaflık, denetim (Bülbül, 2011) ve güven içerisinde sürdürülmesi çalışanların örgütsel adalet algılarıyla da yakından ilişkilidir (Kalman &

Gedikoğlu, 2014). Bu nedenle okullardaki hesap verebilirlik davranışlarının sağladığı katkı ya da yokluğundaki olumsuz etki göz önüne alındığında öğrencilerde üst düzey kazanım elde edilmesinde önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin işle bütünleşmesini sağlayıcı bir rolünün de olabileceği düşünülmektedir. Çünkü işiyle bütünleşen çalışanların, işlerini yaparken enerji seviyelerinin yüksek, çalışmalar konusunda hevesli, gayretli ve özverili oldukları (Bakker, 2009) söylenebilir.

İşle bütünleşme, adanmışlık, dinçlik ve odaklanmayı getiren olumlu ve tatminkar tutumlar sürecidir (Schaufeli vd., 2002). May vd.'ye (2004) göre işle bütünleşme, bireylerin yaptıkları işe hem zihinsel hem de duygusal benliklerini katabilmeleri halidir. Yapılan pek çok çalışmada “işe bağlanma” (Açıkgöz, 2009), “işe bağlılık” (Tuna, 2009), “işe gönülden adanma” (Yaldıran, 2010), “iş bütünleşmesi” (Demirbaş, 2008) olarak yer alan “işle bütünleşme”, Schaufeli ve arkadaşlarına (2002) göre iş hayatına yönelik olumlu, tatmin edici, kalıcı ve kapsamlı bir kavramdır. Hesap verebilir, şeffaf, sorumluluk duygusu üst düzeyde olan bir okulda çalışan öğretmenlerin işine yönelik bağlılık ve adanmışlık duygusu geliştirmesi beklenir. Eğitim sisteminin, genel, uzak ve özel hedeflerine ulaşabilmesi hem hesap verebilir hem de işiyle bütünleşmiş öğretmenlerin çabalarıyla sağlanabilir.

Yapılan çalışmalar, işiyle bütünleşmiş çalışanların örgütsel hedeflere bağlılık düzeyleriyle yüksek performans düzeylerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Innstrand vd., 2011). Bu yüzden işle bütünleşme, çalışma ortamını da olumlu bir biçimde etkilemektedir. İşleriyle bütünleşmiş çalışanlar huzurlu ve rahat bir ortamın oluşturulmasında, dolayısıyla bireysel potansiyelin de işe aktarılabilmesinde önemli role sahiptir (Öngöre, 2013). Bu çalışanların daha iyi performans sergilemelerinin nedenleri arasında; öncelikle coşkulu ve neşeli duyguların, zihinsel aktiviteleri pozitif etkilemesi; mutlu ve huzurlu olmanın getirdiği daha sağlıklı deneyimler ve diğer çalışanlarla kurulan iletişim ve işbirliği süreci sayılabilir (Bakker, 2009). Bu sayede hem örgüt iklimi ve işbirlikçi takım ruhu geliştirilebilir, hem de bireylerin doğuştan gelen gruba dâhil olma ve değerli hissetme duyguları tatmin edilebilir (Demirbaş, 2008). Bütünleşmiş çalışanların iş ortamında ortaya çıkabilecek pek çok sorunla başa çıkabilmede zinde, enerjik ve odaklanmış olabilmeleri sayesinde örgütsel hedefler, kaynak potansiyeli dâhilinde gerçekleştirilebilir. Çünkü söz konusu bağlılık ve adanmışlık gibi olumlu motivasyon tutumları çalışma ortamında görülen tükenmişlik ve stres gibi ruhsal engellerle baş etmede önemlidir.

Öğretmenlerin işle bütünleşmesinin sağladığı katkılar göz önüne alındığında, öğrenci öğrenmelerini ve diğer kazanımları sağlamada güçlü bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin işle bütünleşmesini destekleyecek değişkenlerin ortaya koyulması önemli görülmektedir. Okullarda hesap verebilirlik de birçok olumlu etkinin ortaya çıkmasını desteklediğinden, bu araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hesap verebilir bir sistemde sürdürülecek eğitsel faaliyetlerinin işiyle bütünleşmiş, potansiyelini daha verimli ve pozitif kullanabilen öğretmen kadrosu sağlayabileceği hipotezinden hareketle bu araştırmanın literature katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranış düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri nedir?

- 3) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri;
- a) Cinsiyete
- b) Yaş
- c) Eğitim Düzeyi
- d) Kıdeme
- e) Kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimleri ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Hesap verebilirlik ve işle bütünleşme kavramlarının okullarda farklı değişkenlere göre şekillenip şekillenmediği ve bu iki kavram arasında anlam ve yordama bakımından ilişkinin olup olmadığı araştırmanın temel soruları olduğundan bu model tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını incelemek; eğer varsa bu ilişkinin şiddeti ve yönü hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Creswell, 2008).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı 2023/2024 istatistiklerine göre Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan 3210 öğretmen oluşturmaktadır. Bu bilgilere göre çalışmada, %95'lik güven seviyesi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve $p=0.8$ ile $q=0.2$ olasılığında %5'lik örneklem hata payı hesaplanarak örneklemde gereken minimum sayının 234 kişi olduğu belirlenmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Bu çalışmada bu oranın üzerinde veri toplanmış ve örneklemin evreni en iyi şekilde temsil edebilmesi hedeflenmiştir. Çalışma örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle söz konusu okullarda ulaşılan 256 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Erkek	116	45,3
	Kadın	140	54,7
Yaş	26-30	16	6,3
	31-35	35	13,7
	36-45	111	43,4
	46 ve üzeri	94	36,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	185	72,3
	Yüksek Lisans	68	26,6
	Doktora	3	1,2
	1-5 yıl	9	3,5

Kıdem	6-10 yıl	38	14,8
	11-15 yıl	41	16,0
	16-20 yıl	54	21,1
	21-25 yıl	47	18,4
	26 yıl ve üzeri	67	26,2
Okul Türü	İlkokul	97	37,9
	Ortaokul	87	34,0
	Lise	72	28,1

Tablo 1'e bakıldığında yoğunluğu 36-45 ile 46 yaşın üzerinde değişmekte olan toplamda 116 erkek ve 140 kadın öğretmenin çalışma örneklemine dahil olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 185'i lisans, 68'i yüksek lisans ve 3'ü doktora mezunu olup; çoğunlukla 6 yıl üzerinde kıdeme sahip oldukları için mesleki anlamda deneyimli oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların ilkokul, ortaokul ve lise kurum türlerinde dağılımları (İlkokul=%37,9, Ortaokul=%34, Lise=%28) da birbirine yakın ve dengelidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama sürecine Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay aldıktan sonra geçilmiştir. Araştırma verileri, ölçek izinleri alındıktan sonra hazırlanan Google Form ile çevirim içi ortamda toplanmıştır. Kırıkkale ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin gönüllü katılımı sağlanarak gerekli veri setine ulaşılmıştır.

Çalışmada Orhan ve Özdemir (2022) tarafından geliştirilen (Ek. 1) "Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği", Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen ve Cerit vd. (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (Ek. 2) "Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği" ve Rich (2006) tarafından geliştirilip Öngöre (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (Ek. 3) "İşle Bütünleşme Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği

Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (5 Madde), Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (3 Madde), Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (4 Madde) ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları (4 Madde) alt boyutları ile 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Orhan ve Özdemir (2022) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik sonuçları Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .86; Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .72; Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .83 ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları boyutu için .85 bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları ise okul yöneticilerinin Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .90; Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .87; Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .87 ve Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutu için .84 şeklindedir.

Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Eğilimi Ölçeği

Dışsal Hesap Verebilirlik (5 madde) ve İçsel Hesap Verebilirlik (7 madde) alt boyutları ile toplam 12 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Rosenblatt (2007) tarafından geliştirilen ve Cerit vd. (2017) tarafından geçerlik-güvenirlilik analizi yapılan ölçeğin Cronbach Alpha değerleri, dışsal hesap verebilirlik alt boyutu için .96 ve içsel hesap verebilirlik alt boyutu için .92 bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri dışsal hesap verebilirlik alt boyutu için .78 ve içsel hesap verebilirlik alt boyutu için .84 şeklindedir.

İşle Bütünleşme Ölçeği

Fiziksel Bütünleşme (6 madde), Duygusal Bütünleşme (6 madde) ve Bilişsel Bütünleşme (6 madde) alt boyutlarından ve 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Rich (2006) tarafından geliştirilen ve Öngöre (2013) tarafından geçerlik-güvenirlilik analizleri yapılan ölçeğin alt boyutları incelendiğinde iç tutarlılık katsayıları fiziksel bütünleşme için .91, duygusal bütünleşme için .94 ve bilişsel bütünleşme için .95 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları fiziksel bütünleşme için .91, duygusal bütünleşme için .92 ve bilişsel bütünleşme için .95 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen veriler SPSS-29 paket programı ile çözümlenmiştir. Çalışmanın normallik analizi yapılmış ve verilerin basıklık-çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değiştiğinden normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bundan dolayı ölçeklerden elde edilen veriler parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmesi ile cinsiyet arasındaki ilişki, bağımsız gruplar t- testi kullanılarak; yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve okul türü arasındaki ilişkiler ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile işle bütünleşme arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü korelasyon analizinden yararlanılarak; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyleri ise çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada dikkate alınan anlamlılık düzeyi “ $p < .05$ ” şeklindedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmesi ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve okul türü arasındaki ilişkilere ait bulgular ilk bölümde; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkinin derecesi ve yönüyle ilgili bulgular ikinci bölümde; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyine ilişkin bulgular ise üçüncü bölümde yer almaktadır.

Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve işle bütünleşme ile cinsiyet arasındaki ilişki bağımsız değişkenler t-testi kullanılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin Cinsiyet ile İlişisini Gösteren t-Testi Sonuçları

Boyutlar		Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
Öğretmen Hesap Verebilirlik	Dışsal Hesap Verebilirlik	Erkek	116	3.30	0.94	3.88	.07
		Kadın	140	2.87	0.79	3.82	
	İçsel Hesap Verebilirlik	Erkek	116	4.10	0.63	.72	.75
		Kadın	140	4.05	0.61	.72	
Okul Yöneticisi Hesap Verebilirlik	Öğrencilere Karşı Hesap	Erkek	116	4.27	0.80	.92	.10
	Verebilirlik	Kadın	140	4.19	0.65	.90	
	Öğretmenlere Karşı Hesap	Erkek	116	3.70	0.88	.03	.03
	Verebilirlik	Kadın	140	3.46	0.69	.03	
	Velilere Karşı Hesap	Erkek	116	4.00	0.81	1.40	.80
	Verebilirlik	Kadın	140	3.86	0.76	1.40	
	Üst Birimlere Karşı Hesap	Erkek	116	3.94	0.89	.59	.14
	Verebilirlik	Kadın	140	3.88	0.79	.58	
İşle Bütünleşme	Fiziksel Bütünleşme	Erkek	116	4.31	0.55	-.46	.14
		Kadın	140	4.34	0.52	-.46	
	Duygusal Bütünleşme	Erkek	116	4.07	0.75	-1.92	.08
		Kadın	140	4.24	0.65	-1.89	
	Bilişsel Bütünleşme	Erkek	116	4.31	0.57	-.78	.50
		Kadın	140	4.36	0.55	-.78	

$p < .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirliği ile okul yöneticilerinin öğrencilere, velilere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirlik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel işle bütünleşmeleri cinsiyet bakımından anlamlı farklılık ($p > .05$) göstermemektedir. Fakat okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışları cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.70$), kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.46$) oranla okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı daha hesap verebilir olmaları gerektiğindüşünmektedir.

Tablo 3'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ve öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile yaş arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak gösterilmektedir.

Tablo 3. Değişkenlerin Yaş Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	26-30 (16)		31-35 (35)		36-45 (111)		46 ve üzeri (94)		F	p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hesap Verebilirlik	2.57	0.77	2.93	0.85	3.12	0.93	3.13	0.84	2.27	.08
İçsel Hesap Verebilirlik	3.93	0.73	4.06	0.71	4.09	0.62	4.08	0.57	.31	.82
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.23	0.63	4.14	0.85	4.20	0.71	4.28	0.70	.39	.76
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	4.14	0.65	4.02	0.97	4.23	0.78	4.22	0.72	.70	.55
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.98	0.66	3.90	0.85	3.90	0.83	3.96	0.72	.10	.96
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.79	0.57	3.80	1.00	3.92	0.84	3.95	0.80	.40	.75
Fiziksel Bütünleşme	4.13	0.52	4.20	0.56	4.39	0.50	4.34	0.55	1.80	.15
Duygusal Bütünleşme	3.87	0.73	4.02	0.71	4.22	0.67	4.20	0.70	1.74	.16
Bilişsel Bütünleşme	4.13	0.46	4.17	0.50	4.38	0.56	4.39	0.57	2.29	.08

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Tablo 4'te ise değişkenlerin eğitim düzeyi faktörüyle ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 4. Değişkenlerin Eğitim Düzeyi ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Lisans (185)		Yüksek Lisans (68)		Doktora (3)		F	p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hesap Verebilirlik	3.04	0.86	3.15	0.97	3.00	0.60	.40	.67
İçsel Hesap Verebilirlik	4.03	0.66	4.19	0.48	4.23	0.57	1.68	.19
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.27	0.69	4.10	0.79	4.20	0.52	1.27	.28
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	4.24	0.74	4.07	0.87	4.33	0.57	1.12	.32
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.94	0.79	3.89	0.78	4.16	0.52	.23	.79
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.94	0.80	3.79	0.92	4.41	0.38	1.41	.24
Fiziksel Bütünleşme	4.32	0.53	4.35	0.54	4.16	0.29	.21	.81
Duygusal Bütünleşme	4.17	0.68	4.20	0.70	3.27	1.42	2.54	.08
Bilişsel Bütünleşme	4.32	0.54	4.41	0.55	3.72	1.27	2.53	.08

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Tablo 5'te ise değişkenlerin mesleki kıdem faktörüyle ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 5. Değişkenlerin Kıdem ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	1-5 (9)		6-10 (38)		11-15 (41)		16-20 (54)		21-25 (47)		26 + (67)		F	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Dışsal Hes. Vere.	2.44	0.45	3.03	0.78	3.19	0.87	2.98	0.87	3.15	1.07	3.11	0.85	1.28	27
İçsel Hesap Vere.	3.90	0.95	4.02	0.44	4.12	0.75	4.09	0.50	4.04	0.72	4.11	0.58	.31	90
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.13	0.83	3.99	0.73	4.18	0.86	4.27	0.67	4.35	0.56	4.27	0.74	1.23	29
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.88	1.25	4.00	0.76	4.15	0.82	4.26	0.78	4.36	0.56	4.20	0.80	1.33	25
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	3.52	0.92	3.81	0.80	3.90	0.87	3.99	0.80	3.97	0.68	4.00	0.76	.86	51
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.47	0.99	3.80	0.86	3.83	0.95	3.97	0.84	4.02	0.70	3.95	0.82	.96	44
Fiziksel Bütünleşme	4.31	0.44	4.20	0.46	4.34	0.62	4.41	0.48	4.30	0.57	4.36	0.55	.76	58
Duygusal Bütünleşme	3.92	0.60	3.96	0.65	4.26	0.62	4.21	0.75	4.21	0.70	4.19	0.73	1.11	35
Bilişsel Bütünleşme	4.05	0.43	4.14	0.53	4.40	0.49	4.42	0.59	4.34	0.62	4.38	0.53	1.87	10

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin, kıdem faktörüne göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Tablo 6’da ise değişkenlerin okul türüne göre ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 6. Değişkenlerin Okul Türü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	İlkokul (97)		Ortaokul (87)		Lise (72)		F	p	Sig. Dif.
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s			
Dışsal Hesap Verebilirlik	3.21	0.93	2.86	0.82	3.13	0.86	3.77	.02*	1-2
İçsel Hesap Verebilirlik	4.20	0.58	3.94	0.65	4.08	0.60	4.11	.01*	1-2
Öğrencilere Karşı Hesap Ver.	4.33	0.70	4.30	0.63	4.00	0.82	5.05	.01*	1-3
Öğretmenlere Karşı Hesap Ver.	4.34	0.74	4.20	0.71	4.00	0.87	4.08	.02	1-3
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	4.02	0.82	3.93	0.67	3.80	0.85	1.71	.18	-
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	3.92	0.88	3.97	0.68	3.81	0.95	.71	.49	-
Fiziksel Bütünleşme	4.43	0.48	4.23	0.56	4.31	0.57	3.22	.04*	1-2
Duygusal Bütünleşme	4.37	0.64	3.99	0.68	4.11	0.74	7.36	.00*	1-2
Bilişsel Bütünleşme	4.49	0.51	4.23	0.53	4.28	0.60	5.83	.00*	1-2

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik davranışlarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan varyansların homojenliğine göre belirlenen Sheffe testsonuçlarına göre öğretmenlerin dışsal hesap verebilirlik ($p<.05$) ve içsel hesap verebilirlik düzeylerinin ($p<.05$) ilkokul ve ortaokul türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik ($\bar{x}=3.21$) ile içsel hesap verebilirlik düzeyleri ($\bar{x}=4.20$), ortaokul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik ($\bar{x}=2.86$) ile içsel hesap verebilirlik düzeylerine ($\bar{x}=3.94$) göre daha yüksektir. Aynı test sonuçlarına göre okul yöneticilerinin hem öğrencilere karşı hesap verebilirlik ($p<.05$) hem de öğretmenlere karşı hesap verebilirlik düzeylerinin ($p<.05$) ilkokul ve lise türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ilkokul yöneticilerinin öğrencilere ($\bar{x}=4.33$) ve öğretmenlere ($\bar{x}=4.34$) karşı hesap verebilirlik düzeyleri, lise yöneticilerinin öğrencilere ($\bar{x}=4.00$) ve öğretmenlere ($\bar{x}=4.00$) karşı hesap verebilirlik düzeylerine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin fiziksel bütünleşme ($p<.05$), duygusal bütünleşme ($p<.05$) ve bilişsel bütünleşmelerinin ($p<.05$) ilkokul ve ortaokul türünde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin işle bütünleşmesinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya göre ilkokul öğretmenlerinin fiziksel bütünleşme ($\bar{x}=4.43$), duygusal bütünleşme ($\bar{x}=4.37$) ve bilişsel bütünleşme ortalamaları ($\bar{x}=4.49$), ortaokul öğretmenlerinin fiziksel ($\bar{x}=4.23$), duygusal ($\bar{x}=3.99$) ve bilişsel bütünleşme ($\bar{x}=4.23$) ortalamalarından daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Davranışları ile Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki Pearson yöntemiyle test edilmiş ve ortaya çıkan korelasyon analizi sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okullardaki Hesap Verebilirlik Davranışları İle Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Dışsal Hesap Ver.	1											
2.İçsel Hesap Ver.	.42**	1										
3.Öğr. Karşı Hesap Ver.	.24**	.31**	1									
4.Öğrt. Karşı He. Ver.	.25**	.21**	.75**	1								
5.Velilere Karşı He.Ver.	.25**	.20**	.77**	.74**	1							
6.Üst Yön. Karşı H Ver.	.23**	.14*	.73**	.67**	.77**	1						
7.Fiziksel Bütünleşme	.23**	.38**	.36**	.34**	.32**	.34**	1					
8.Duygusal Bütünleşme	.24**	.33**	.37**	.37**	.32**	.38**	.63**	1				
9.Bilişsel Bütünleşme	.23**	.38**	.34**	.34**	.30**	.35**	.73**	.75**	1			
10.ÖHV. Ölçeği Toplam	.84**	.84**	.32**	.28**	.27**	.22**	.36**	.34**	.37**	1		
11.OYHV. Ölçeği Top.	.27**	.24**	.91**	.86**	.91**	.89**	.38**	.40**	.37**	.30**	1	
12.İB. Ölçeği Toplam	.26**	.40**	.40**	.39**	.35**	.40**	.86**	.90**	.91**	.39**	.43**	1

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar bazında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. En güçlü korelasyon değerinin ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile bilişsel bütünleşme arasında ($r=.38$), okul yöneticilerinin üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasında ($r=.38$) ve öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile fiziksel bütünleşme arasında ($r=.38$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hesap verebilirlik eğilimleri ile işle bütünleşmeleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin ($r=.39$; $p < .00$) ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında yine orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu ($r=.43$; $p < .00$) saptanmıştır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları üç modelde sunulmuştur. Birinci modelde okul yöneticileri hesap verebilirlik alt boyutları olan öğrenciye, öğretmene, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyi; ikinci modelde öğretmen hesap verebilirlik alt boyutları olan dışsal ve içsel hesap verebilirliğin işle bütünleşmeyi yordama düzeyi; son modelde ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarının birlikte öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordama düzeyi verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticileri Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	49.37	3.66		13.48	.00
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	.43	.30	.15	1.42	.15
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	.86	.42	.19	2.02	.04
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	-.24	.36	-.07	-.66	.51
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	.71	.30	.22	2.33	.02

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

R=.45

 $R^2=.20$

F=15.6

 $p < .05$

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasından orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($R=.45$, $R^2=.20$, $p<.05$). Okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirliği değişkenleri birlikte öğretmenlerin işle bütünleşme toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası üst birimlere karşı hesap verebilirlik, öğretmenlere karşı hesap verebilirlik, öğrencilere karşı hesap verebilirlik ve velilere karşı hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirliğinin, öğretmenlerin işle bütünleşmesinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrencilere ve velilere yönelik hesap verebilirliği ise işle bütünleşme üzerinde yordayıcı role sahip değildir.

Tablo 9. Öğretmen Hesap Verebilirlik Davranışlarının İşle Bütünleşme Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	47.55	4.04		11.76	.00
Dışsal Hesap Verebilirlik	.28	.15	.12	1.85	.06
İçsel Hesap Verebilirlik	.87	.15	.36	5.64	.00

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

$R=.42$ $R^2=.18$ $F=.27$ $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal ve içsel hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme eğilimleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.42$, $R^2=.18$, $p<.05$). Bağımsız değişkenler olan öğretmen dışsal ve içsel hesap verebilirliği, bağımlı değişken olan öğretmen işle bütünleşme toplam varyansının %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası içsel hesap verebilirlik ve dışsal hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise içsel hesap verebilirliğin, öğretmen işle bütünleşmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dışsal hesap verebilirliğin ise işle bütünleşme üzerinde yordayıcı role sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Hesap Verebilirlik Davranışlarının Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	32.21	4.47		7.20	.00
Dışsal Hesap Verebilirlik	.09	.13	.03	.63	.52
İçsel Hesap Verebilirlik	.78	.14	.32	5.26	.00
Öğrencilere Karşı Hesap Verebilirlik	.00	.29	.00	.02	.97
Öğretmenlere Karşı Hesap Verebilirlik	.81	.39	.17	2.03	.04
Velilere Karşı Hesap Verebilirlik	-.23	.33	-.07	-.69	.49
Üst Birimlere Karşı Hesap Verebilirlik	.88	.28	.28	3.08	.00

a. Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Eğilimi Toplam Puanı

$R=.54$ $R^2=.30$ $F=17.91$ $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde bağımsız değişkenler olan dışsal ve içsel hesap verebilirlik; öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve üst birimlere karşı hesap verebilirlik ilebağımlı

değişken olan işle bütünleşme arasında orta düzeyde pozitif ilişki görülmektedir ($R=.54$, $R^2=.30$, $p<.05$). Bahsedilen bu altı değişken, bağımlı değişken toplam varyansının %30.2'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre hem öğretmen hem de yönetici hesap verebilirliği arttıkça işle bütünleşme yordama oranı da artmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre ise, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerindeki önem sırası içsel hesap verebilirlik, üst birimlere karşı hesap verebilirlik, öğretmenlere karşı hesap verebilirlik, velilere karşı hesap verebilirlik, dışsal hesap verebilirlik ve öğrencilere karşı hesap verebilirlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile okul yöneticilerinin öğretmenlere ve üst birimlere karşı hesap verebilirliğinin, öğretmen işle bütünleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Dışsal hesap verebilirlik ile okul yöneticilerinin öğrencilere ve velilere karşı hesap verebilirliğinin öğretmenlerin işle bütünleşmesi üzerinde yordayıcı rolü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğrencilere, velilere ve üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği, öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirliği ile öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel işle bütünleşmesi cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirliğinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenlere karşı daha hesap verebilir olduğunu düşünmektedir. Erkek öğretmen motivasyonlarının kadın öğretmenlere göre daha dışsal olması (Kılıç & Yılmaz, 2019); erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel güven (Alagöz, 2024; Bozaslan, 2023; Çolak, 2023; Koç, 2014; Kürtül, 2024) ve yöneticilere güven (Çolak, 2023; Kürtül, 2024) düzeylerinin daha yüksek olması; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticileri gibi okul içi paydaşlara daha çok güvenmesi (Akpolat & Oğuz, 2022) okul yöneticilerini öğretmenlere karşı daha hesap verebilir bulmalarını açıklayabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine çalışmada yer veren Erdağ ve Karadağ (2017) okul paydaşlarına hesap verebilirlik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Çalışma sonuçları cinsiyet bağlamında örtüşmekle beraber erkek öğretmenlerin okullardaki ast-üst ilişkisinde sorgulayıcı olduklarını, okul idaresinden daha şeffaf ve cevap verebilir tutumlar beklediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşme algısının yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum yaş değişkeninin, öğretmenlerin içsel ve dışsal hesap verebilirlik süreçlerinde, okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve üst yöneticilere karşı hesap verebilirlik davranışlarında ve öğretmenlerin işle bütünleşmesinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Şeffaflık, güvenilirlik, kontrol edilebilirlik, sorumluluk ve duyarlılık kavramlarını kapsayan hesap verebilirlik (Koppell, 2005) bireylerde ve toplumda vicdani kaygıları ve etik normları ön plana çıkarmaktadır. Okul yöneticisi ya da öğretmen olmuş kişilerin bu vicdani kaygıya ve etik normlara yaştan bağımsız bir şekilde sahip olması

beklenmektedir. Örneğin Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramında düzeyler belirlenirken yaşa değil, kişilerin ahlaki davranışlarına odaklanılmıştır. Benzer şekilde Arslan Durmuş (2016) tarafından ilk ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan çalışma da yaş değişkenine göre hesap verebilirliğin farklılaşmadığını göstermektedir. Bülbül (2011) ise 51 yaş ve üzeri katılımcıların genç katılımcılara göre daha yüksek ortalamayla hesap verebilirliğin anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın örneklemine daha çok bakanlık denetçisi seçilmesi söz konusu farklılaşmayı açıklayabilir. Ayrıca öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri de yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak işlerine yönelik adanmışlık, dinçlik ve odaklanmayı getiren olumlu ve tatminkâr tutumları (Schaufeli vd., 2002) yaştan bağımsız bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni meslek etiğine bağlılığın öğretmenlik kariyer boyunca sürdürülmesi ve kanıksanmış bir alışkanlık olarak kalıcı hâle getirilmesi veya yapılan denetimlerin yaştan bağımsız olarak uygulanması olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile hesap verebilirlik davranışları arasında farklılaşma bulunamamıştır. Örgütsel faaliyetler sürdürülürken belirli kural ve standartlar içerisinde çalışanların sorumluluk almaları (Samsun, 2003) ve güven duymaları, eşitlik ve adalet algılarıyla ilişkilidir (Kalman & Gedikoğlu, 2014). Çalışanların böyle bir algıya sahip olması bütünleşik, huzurlu ve rahat bir ortamın oluşturulmasında ve dolayısıyla bireysel potansiyellerini işe aktarılabilmesinde önemli role sahiptir (Öngöre, 2013). Yani bu noktada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim düzeyinin değil, hesap verebilir bir ortama yönelik algılarının ön planda olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Altunay vd. (2023) tarafından ilk, orta ve lise öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada eğitim düzeyi fark etmeksizin öğretmenler hem kendilerinin hem de okul yöneticilerinin hesap verebilir olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler genel anlamda eğitim düzeyinden ziyade ortaya koydukları performans ile hesap verebilir bir statüye sahip olabileceklerini düşünmektedirler (Altunay vd., 2023). İşle bütünleşmede de benzer bir durum söz konusu olup; eğitim düzeyi faktörü ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Tükenmişlik, düşük mesleki etkililik ve sinizmin pozitif karşılığı olan işle bütünleşme (Chughtai & Buckley, 2009) öğretmenlerin sahip oldukları eğitim seviyesine değil; öğretmenlerin psikolojik sermayelerini yüksek tutabilecekleri (Bakker vd., 2011) bir çalışma ortamına bağlı olarak değişmektedir. Bu sonuca göre işle bütünleşme sürecinde öğretmenlerin lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olmalarının birincil bir öneme sahip olmadığı; olumlu bir okul ikliminin bu konuda etkin olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirliğiyle öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri kıdeme göre farklılaşma göstermemektedir. Şeffaflık ilkelerine sahip (Özgan, 2011), denetimlerin hem okul yöneticileri hem de farklı paydaşlarla yürütüldüğü (Bakioğlu & Saldüz, 2014) bir ortam, motivasyon, performans ve iş tatmini artışı sağlayarak kuruma ekonomik ve psikolojik avantajlar kazandırabilir (Dive, 2008). Okul yöneticileri ve öğretmenler kıdem farkı olmaksızın bütünleşik bir iklim içinde görev bilinci, etik, yüksek performans, sorumluluk ve zorunluluk gibi faktörleri ön plana çıkarabilirler (Altunay vd., 2023). Bu nedenle hesap verebilirliğin ve işle bütünleşmenin ortaya çıkmasında kıdemden ziyade okulun iklimi daha önemli görülmektedir. Ayrıca sürdürülebilir eğitsel farkındalığın ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin (Kalman & Gedikoğlu, 2014) hesap verebilirlikte daha etkin olduğu söylenebilir. Diğer yandan Bülbül (2011) hesap verebilirlik

üzerine yaptığı çalışmasında özellikle 11-15 kıdem yılı arasındaki katılımcılarda beklenti düzeyinden dolayı diğer katılımcılara göre anlamlı farklılaşma olduğunu ifade etmektedir. Fakat 11-15 kıdem yılı grubunun çoğunluğunun eğitim müfettişi olmasının bu farklılaşmaya neden olabileceği de çalışmada belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin dışsal ve içsel hesap verebilirlik düzeylerinin kurum türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Hem dışsal hem de içsel hesap verebilirlik davranışlarında, ilkökul öğretmenlerinin ortalamasının, ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda, aile ve çevrenin okul ve öğrencinin gelişimi sürecinde daha baskın paydaşlar olarak ön plana çıkmaları (Himmetoğlu vd., 2017) ve okul etkililiğinin göstergelerinden biri olarak yönetim kararlarına dahil olmaları (Rosenblatt & Peled, 2002) ilkökul öğretmenlerinin dışsal hesap verebilirlik düzeylerindeki farklılaşmayı açıklayabilir. Benzer şekilde mesleki etik, duyarlılık, yasal zorunluluklar ve saydamlığa (Kantos, 2010), öğrencilerin sınıf içi performansını arttırıcı tedbirler olarak standartlar geliştirmeye (Hoy & Miskel, 2010), sınıfta aktif ve eşit katılım sağlayarak fırsat eşitliği sağlamaya (Bakioğlu & Salduz, 2014) ve bireysel farklılıklara göre çeşitli öğrenme yöntemlerini kullanmaya (Özen, 2021) yönelik uygulamalar sınıf öğretmenleri tarafından daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, sınıf öğretmenlerinin içsel hesap verebilirliğinin daha yüksek olmasını açıklayabilir. Araştırma sonucuna göre ilkökul öğretmenlerinin, eğitim öğretim sürecinde değerlendirilme, öğrenci başarı düzeyine göre hesap verebilme, mesleki etik ilkelere göre hareket etme, eğitsel faaliyetlerden sorumlu olma ve mesleki alanda kendini geliştirebilme yönünden daha duyarlı bir yaklaşımla hareket ettikleri ve branş öğretmenlerine göre daha hesap verebilir davrandıkları söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışlarında da anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Gelişmiş kurumsal yönetimin önemli özelliklerinden biri olan hesap verebilirlik, görevlilerin yetki ve sorumluluklarını kullanmada çalışanlara karşı cevap verebilir olma, eleştiri ve talepleri dikkate alabilme ve başarısızlık anında sorumluluğu kabullenebilme yeterliliğidir (UNDP, 2010). Bu anlamda ilkökul yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecinin düzeni, eğitim hedefleri ve öğrenci sorunlarıyla ilgili sorumluluk duymaları; aynı zamanda görevleri adil bir şekilde dağıtmaları; öğretmenleri mesleki gelişim ve sosyal etkinlik açısından desteklemeleri düzeyleri ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha yüksektir. İlkokulda görev yapan yöneticilerin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışların daha yüksek olması, ilkökulda öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle okul yöneticilerinin öğrencilere daha fazla sorumluluk duymasıyla; gerektiğinde öğrencilerin velisi konumunda olabilmeleriyle (Eranıl, 2023) ve öğrencilerde oluşturacağı etkinin daha çok öğretmenler üzerinden gerçekleşmesiyle (Özdemir, 2016) açıklanabilir. Bununla birlikte ilkökul öğretmenleriyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin fiziksel bütünleşme, duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşme eğilimleri arasında farklılaşma olduğu; ilkökul öğretmenlerinin ortalamasının her iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Türk toplumunda sınıf öğretmenlerinin anne-baba figürüne benzetilmesi ve çocuk yetiştirme sorumluluğunun kutsal aile yapısına atfedilmesi (Deliveli, 2020), ilkökul öğretmenlerinin işe odaklanmasını, hevesli ve enerji dolu çalışmasını sağlayabilir ve dolayısıyla işle bütünleşme düzeyinin yüksek olmasını açıklayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif

yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çünkü hesap verebilir bir mekanizma oluşturabilen (Elmore, 2005) okullar, eğitim teknolojileri, öğretim programları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için daha fazla çalışma yaparak (Chiang, 2009) örgüt hedefleri ve bireysel davranışlar üzerinde fark yaratmaktadır (Babaoğlu & Ertürk, 2013). Araştırmada hesap verebilirlik ve işle bütünleşme arasındaki en güçlü ilişki, öğretmenlerin içsel hesap verebilirliği ile bilişsel ve fiziksel bütünleşme arasındadır. Öğretmenlerin vicdani sorumluluk duygusu ve mesleki alanda hesap verebilir olmaları ile işlerine motive olmaları ve en iyi performansı gösterebilmek için çaba ve enerji sarf etmeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Araştırmada hesap verebilirlik ile işle bütünleşme arasındaki bir diğer yüksek ilişki ise okul yöneticilerinin, üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasındadır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin yaşanan başarısızlıklarda gereken sorumluluğu üzerine alabilmesi ve gereken açıklamaları üst birimlere yapabilmesiyle öğretmenlerin işle duygusal bütünleşmesi arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Çünkü okul yöneticileri eğitim sürecini dış paydaşlara karşı savunabildiğinde, öğretmenlerin işlerini hevesle yapmaları, enerji dolu hissedip eğitsel faaliyetlere odaklanabilmeleri desteklenmektedir.

Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin hesap verebilir davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasında doğru orantının bulunması, eğitim sürecinin niteliğini ve kalitesini direkt olarak etkilemektedir. Çünkü hesap verebilirlik iklimi var olduğu zaman insanlar iyi performans göstermek için sorumlu bir şekilde hareket ederek inisiyatif alırlar; bu da liderlik uygulamalarını çok daha etkili hale getirir (Jendia, 2015). Ayrıca öğretmenlerin bireysel girişimleri, proaktif motivasyonları, iş doyumunu ve yüksek performans sergilemeleri gibi bütünleşik rol davranışlarının arkasındaki itici gücün hesap verebilir, pozitif bir çalışma ortamı olduğu düşünülebilir (Varlık, 2023).

Araştırma sonuçlarında, okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere ve üst yöneticilere yönelik hesap verebilirlik davranışlarının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini yordadığı belirlenmiştir. Öyle ki, okul yöneticileri, okuldaki öğrenciler ve öğretmenler ile milli eğitim müdürlüğü yöneticilerine karşı hesap verebilir oldukça öğretmenlerin işlerine karşı fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmeleri artmaktadır. Bu sonuca göre okul yöneticileri, her paydaşı içine alabilecek şekilde etkili bir hesap verebilirlik sistemi (Bovens, 2010) oluşturabilirlerse, öğretmenlerin de her boyutu kapsayacak şekilde işle bütünleşmeleri (May vd., 2004) kolaylaşacaktır. Diğer taraftan okul yöneticilerinin velilere yönelik hesap verebilirliği işle bütünleşmeyi negatif yönlü yordamaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin okul içi etkinliklere veya alınan kararlara velileri dâhil etme çabasının öğretmenler tarafından eğitimin profesyonelliği ve hassasiyetine yönelik bir müdahale olarak algılandığını göstermektedir. Çünkü velilerin okuldaki eğitim sürecine yoğun katılımı, okul personeli üzerinde baskı meydana getirmekte; bu durum öğretmenlerde motivasyon kaybı ve okul yönetimine karşı olumsuz duygusal tepkilere yol açmaktadır (Şenaras & Çetin, 2018). Ayrıca öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları da işle bütünleşmeyi pozitif yönlü yordamaktadır. Özellikle mesleki etik ilkelere bağlılık, sorumluluk ve fedâkarlık gibi içsel hesap verebilirlik mekanizması öğretmenlerin işle bütünleşme sürecini yüksek oranda açıklamaktadır. Çünkü öğretmenlerin psikolojik olarak çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışları (Schaufeli vd., 2002) işle bütünleşmeye pozitif ve olumlu olarak yansımaktadır (De Prins vd., 2008). Öğretmenler, hem okul yöneticilerinin hem de

kendilerinin hesap verebilir olduğunu düşündükleri bir ortamda, ikisinin ayrı ayrı olduğu ortamlara göre daha yüksek düzeyde işle bütünleşmiş davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle her iki grubun hesap verebilirlik davranışlarını etkili bir şekilde sergilemesinin işle bütünleşmeye daha çok katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesinin yaş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın yöneticilerin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bundan dolayı;

- Okullarda yöneticilerin hesap verebilirlik olgusunu tüm öğretmenleri kapsayan bir anlayışla göstermeleri ve bu şekilde öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı önlemler almaları,
- Okullarda etkili hesap verebilirlik sistemlerin oluşturulabilmesi adına yönetsel unsurların tüm öğretmenlere dengeli sunulduğu ortamların oluşturulması önerilebilir.

Kurum türü değişkenine göre okul yöneticilerinin öğrencilere ve öğretmenlere karşı hesap verebilirlik davranışlarında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. İlköğretim yöneticilerinin, hesap verebilirlik düzeyleri ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha yüksektir. Yine kurum türü değişkenine göre hem dışsal hem de içsel olarak ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha hesap verebilir oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte ilköğretim öğretmenleriyle ortaokul ve lise öğretmenlerinin fiziksel, duygusal ve bilişsel bütünleşmeleri arasında farklılaşma olduğu; ilköğretim öğretmenlerinin ortalamasının her iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak;

- Kurum içerisinde öğretmen ve öğrencilere yönelik hesap verebilirlik algısının ilköğretim yöneticilerinde daha baskın olması nedeniyle, ortaokul ve lise yöneticilerini de içeren kapsamlı hizmet içi seminerlerin düzenlenmesi,
- İlköğretimde daha baskın olan aile ve çevre faktörünün ortaokul ve liselerde de örgütsel hedef ve politikaların belirlenmesi ve denetlenmesi sürecine dâhil edilmesi,
- İlköğretim öğretmenlerinin daha hesap verebilir davrandıklarından hareketle, branş öğretmenlerinin eğitsel faaliyetlerden sorumlu olma ve bireysel farklılıklara eğilebilme noktasında ortaokul ve liselerdeki kurum kültürünün daha hassas ve duyarlı etik yapılara göre şekillendirilmesi,
- Branş öğretmenlerine yönelik örgütsel bağlılığı arttırıcı önlemler almak adına kurum içi sosyal etkinlikler yapılması,
- Ortaokul ve liselerde örgütsel kararlara öğretmen ve velilerin aktif katılımı sağlanarak şeffaf ve demokratik yönetim bilincinin geliştirilmesi,
- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin işle bütünleşmede yaşadıkları sorunları ele alan detaylı ve derinlemesine çalışmaların yapılması,
- Yapılan bilimsel çalışmaların teoriye hapsedilmekten ziyade okullarda etkin bir şekilde yol gösterebilmesi adına akademik bilimin pratik hayata uyumunun sağlanması önerilebilir.

Araştırmada, okullardaki hesap verebilirlik davranışları ile öğretmenlerin işle bütünleşmesi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları ile bilişsel ve fiziksel bütünleşme arasında; ayrıca okul yöneticilerinin üst yöneticilere karşı hesap verebilirliği ile duygusal bütünleşme arasında olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı;

- Öğretmenlerin vicdani muhakemesi anlamına da gelebilecek içsel hesap verebilirlik ile adanmışlık ve bağlılık arasındaki yüksek ilişkiden dolayı, mesleki ahlak düzeyinin geliştirilmesine yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması,
- Öğretmenlere yönelik taltif etme, değer verme, fikir sorma, karara katma, ödül verme gibi mesleki bağlılığı ve adanmışlığı yükseltecek motivasyon araçlarına başvurulması,
- Okul yöneticilerinin dış paydaşlara karşı daha sorumlu davranarak ve üst yönetime gerekli açıklamamaları etkili bir şekilde ileterek okuldaki eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetlerin görünürlüğünü arttırması ve böylece öğretmenlerde
- Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecinin bizzat içerisinde olan, resmi ve örgüt içi iş ve işlemleri kararlılıkla yürütebilecek, bilgi gücüne sahip kişiler arasından görevlendirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere ve üst yöneticilere karşı hesap verebilir olmasının, öğretmenlerin işle bütünleşmesini olumlu yordadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin, velilere yönelik hesap verebilirliği, işle bütünleşmeyi negatif yönlü yordamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin içsel hesap verebilirlik davranışları da işle bütünleşmeyi pozitif yönlü yordamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle;

- Okul yöneticilerinin örgütsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla oluşturdukları ve elde ettikleri bilgiyi tutarlı ve güvenilir bir şekilde eğitimin diğer paydaşlarına sunarken şeffaf davranmaları,
- Okullarda mesleki etik ilkelere bağlılık, sorumluluk ve fedakârlık gibi içsel hesap verebilirliğe yönelik öğretmen algılarını güçlendirici önlemlerin alınması,
- Okul genelinde oluşturulacak gerçekçi ve hassas bir hesap verebilirlik iklimiyle öğretmenlerin hem fizyolojik hem de psikolojik olarak çalışmaya odaklanmış, istekli ve özverili davranışlarının desteklenmesi,
- Velilerin eğitim öğretim sürecinde öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin ve baskı düzeyinin araştırılması,
- Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarına yönelik nitel ve karma yöntem çalışmalar yapılarak daha detaylı ve derin bilgilerin elde edilmesi önerilebilir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Çalışmanın etik değerlendirmesini yapan kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18.04.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/252566

Kaynakça

- Açıkgöz, B. (2009). *Zonguldak il merkezi 1. basamak sağlık kuruluşlarında örgüt kültürü tipinin işe bağlanma stresi ve iş stresi ilişkisi ile sağlık etkilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Adams, J. E., & Hill, P. T. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8101_10
- Ak, M. (2017). Örgütsel bağlılığın örgütsel etkisi üzerine etkisi: Bir değerlendirme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 27-42.
- Akpolat, A., & Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 240-262.
- Alagöz, H. (2024). *Öğretmen algılarına göre hizmetkâr liderlik ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Altıparmak, Ö. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altunay, R., Songül, A., Sezer, Y., Bayram, A., & Emekli, T. (2023). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine öğretmen ve yönetici algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(101), 3276-3285.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. International Academy of Education.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 13-29.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74-88.
- Bakker, A.B. (2009). *Building engagement in the workplace*. In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp. 50-72). Routledge.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. bs.). Pegem Akademi.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967. <http://docshare01.docshare.tips/files/29674/296743928.pdf>
- Bozaslan, B. (2023). *Örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik* [Yayımlanmamış doktora

- tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=RdEyUXxH2GtaSk-25tTisQ&no=lbFMDGQm-ThmbFKWtBjeeA>
- Cerit, Y., Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2017). Öğretmen hesap verebilirlik eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28) 161-174.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057
- Chughtai, A., & Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes: the mediating role of organizational identification and work engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.
- Çolak, K. C. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güveni ile örgütsel yer değişikliği arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- De Prins, P., Segers, J., Brouwers, S., & Maloens, M. (2008). Engagement op het werk in goede banen geleid. *Over Werk*, 18(3/4), 164-168.
- Deliveli, K. (2020). A qualitative research about the evaluation of the educational services offered to hearing-impaired students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.33710/sduijes.609666>
- Demirbaş, H. T. (2008). İş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisi (İDO A.Ş. 'de bir uygulama) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, A. (2014). Örgütsel verimlilik ve örgütlerde sosyal sorumluluk ilkesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 37-50.
- Dive, B. (2008). *The accountable leader: Developing effective leadership through managerial accountability*. Kogan Page Publishers. http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian_Dive-The_Accountable_Leader-EN.pdf
- Drüke, H. (2007). Can e-government make public governance more accountable. In A. Shah (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*. The WorldBank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/325f4a6e-a65d-54a8-a5c4-a8cf2009d564/content>
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Eranıl, A. K. (2023). Okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve yeterlikleri. İçinde: A. S. Saracaoğlu & A. K. Eranıl (Ed.), *Türkiye'de okul yöneticiliği*. Pegem.
- Erdağ, C., & Karaağ, E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *International Journal of Society Researches*, 7(13), 460-496.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 39-68. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/272055>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (7. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., & Falkum, E. (2011). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Stress and Health*, 28(1), 1-10.
- Jendia, C. (2015). Leadership, accountability, and integrity: an African perspective. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 24(2), 164-176.
- Kalman, M., & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamuve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- 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. <https://doi.org/10.1108/09578231211249862>
- Koç, G. (2014). *Okul müdürlerinin demokratik tutumlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve iş tatminlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koppell, J. (2005). Pathologies of Accountability: ICANN and the challenge of multiple accountabilities disorder. *Public Administration Review*, 65(1), 94.
- Kürtül, Y. (2024). *Okullarda psikolojik iklim ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ladd, H. F. (2012). School Accountability: To what ends and with what effects. In *Keynote address for Conference on Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, Italy*. (Vol. 15, p. 2013). <https://fds.duke.edu/db/attachment/2050>
- Levitt, R., Janta, B., & Wegrich, K. (2015). *Accountability of teachers: Literature review*. Technical Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED504130>
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

- Öngöre, Ö. (2013). İşle bütünleşme ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-60.
- Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2022). Development of accountability behavior scale for school administrators: A validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5), 1279-1294.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak öğrenme hızı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-5.
- Özgan, H. (2011). Organizational transparency in schools: Effects and obstacles. *The New Educational Review*, 25(3), 116-127.
- Peters, G. (2007). Performance based accountability. In A. Shah (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/325f4a6e-a65d-54a8-a5c4-a8cf2009d564/content>
- Rhoten, D., Carnoy, M., Chabran, M., & Elmore, R. (2003). The conditions and characteristics of assessment and accountability. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Ed.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Routledge.
- Rich, B. L. (2006). *Job engagement: Construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation*. (ProQuest Dissertations and Theses). University of Florida.
- 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*. Ankara: TC Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını, 18-31. <http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/iyi-Yonetisim.aspx>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Tuna, B. (2009). *Understanding the relationship between transformational, transactional leadership and affective commitment, work engagement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO (2007). *Social audits for strengthening accountability: building blocks for human rights-based programming-practice note*. Bankong. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157021>
- United Nations Development Programme (2010). *Human development report 2010*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2010>
- Varlık, S. (2023). Eğitim kurumlarında işle bütünleşme araştırmalarının incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 725-756. <https://doi.org/10.17152/gefad.1197990>
- Yaldıran, M. (2010). *The effect of ethical climate on work engagement* [Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

When the literature is examined, it is possible to come across many types of accountability. According to Adams and Hill (2006), the types of accountability are legal, administrative, bureaucratic, political, financial, and ethical accountability. Levitt, Janta and Wegrich (2015) summarized the types of accountability as administrative, political, legal, professional and ethical accountability. Bovens (2010) detailed accountability conceptually as political, legal, administrative, professional and social; practically as institutional, hierarchical, collective and individual; behaviorally as financial, procedural and product accountability; and in terms of responsibility as vertical, horizontal and cross-accountability. On the other hand, Knapp and Feldman (2012) examined accountability under the titles of internal accountability, which can be interpreted as the individual being responsible to himself/herself and remaining loyal to his/her personal values, and external accountability, which can be expressed as a set of social norms and standards that the individual feels obliged to comply with. In this context, it can be thought that the accountability mechanism supervises and regulates social systems in both formal and informal contexts. In terms of education, the effectiveness of schools, organizational performance and teacher competencies can be improved by being organized with an accountable structure. Because one of the important purposes of accountability in terms of education is to increase student learning (Göker & Gündüz, 2017). Therefore, an accountable understanding can play a supportive and facilitating role in both learning and achieving other educational goals.

Studies show that employees who are integrated with their work are associated with high performance levels and their commitment to organizational goals (Innstrand et al., 2011). Therefore, integration with work also positively affects the work environment. Integrated employees play an important role in creating a peaceful and comfortable environment, and thus in transferring individual potential to work (Öngöre, 2013). The reasons for these employees to exhibit better performance include, first of all, the positive effects of enthusiastic and joyful emotions on mental activities; healthier experiences brought about by being happy and peaceful; and the communication and cooperation process established with other employees (Bakker, 2009). In this way, both the organizational climate and collaborative team spirit can be developed, and individuals' innate feelings of being included in the group and feeling valued can be satisfied (Demirbaş, 2008). Thanks to the fact that integrated employees can be fit, energetic, and focused in coping with many problems that may arise in the work environment, organizational goals can be achieved within the resource potential. Because positive motivational attitudes such as commitment and dedication are important in coping with psychological obstacles such as burnout and stress seen in the work environment.

Method

This study, which examines the relationship between the accountability tendencies of school administrators and teachers and teachers' integration with work, is a quantitative research in the relational screening model. The relational screening model is used to determine whether there is a change between two or more variables; if so, to obtain the level of change through comparison (Bekman, 2022). In the study, the data obtained regarding the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and the variables of teachers' integration with work were analyzed with SPSS-29 package program. The normality analysis of the study was performed and since the kurtosis-skewness values of the data varied between -1 and +1, it was accepted that they showed normal distribution. Therefore, the data obtained from the scales were analyzed with parametric tests such as independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. In the study, the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' integration with work and gender was determined using independent groups t-test; the relationships between age, education level, professional experience and school type were determined using one-way analysis of variance (ANOVA). The degree and direction of the relationship between the accountability behaviors of school administrators and teachers and integration with work were analyzed using correlation analysis; the levels of the accountability behaviors of school administrators and teachers predicting teachers' integration with work were analyzed using multiple regression analysis.

Results

According to the research results, it is seen that there are positive and significant relationships between the accountability behaviors of school administrators and teachers and teachers' integration with work in terms of all sub-dimensions. Because schools that can create an accountable mechanism (Elmore, 2005) make a difference in organizational goals and individual behaviors by doing more work on educational technologies, curriculum, and teachers' professional development (Babaoğlu & Ertürk, 2013; Chiang, 2009). The strongest relationship between accountability and integration with work in the research is between teachers' internal accountability and cognitive and physical integration. There is a positive relationship between teachers' sense of conscientious responsibility and being accountable in the professional field, and being motivated to do their work and putting in effort and energy to show the best performance. Another high relationship between accountability and integration with work in the research is between school administrators' accountability to upper managers and emotional integration. According to this result, there is a positive relationship between school administrators' ability to take the necessary responsibility for failures and make the necessary explanations to upper units and teachers' emotional integration with work. When school administrators can defend the educational process against external stakeholders, teachers are supported to do their jobs enthusiastically, feel energized, and focus on educational activities.

The existence of a direct proportion between the accountability of both teachers and school administrators and teachers' integration with their work directly affects the quality and nature of the educational process. Because when an accountability climate exists, people take the initiative by acting responsibly to perform well; this makes leadership practices much

more effective (Jendia, 2015). In addition, it can be thought that the driving force behind teachers' integrated role behaviors, such as their initiatives, proactive motivation, job satisfaction, and high performance, is an accountable, positive work environment (Varlık, 2023).

The research results have determined that school administrators' accountability behaviors towards students, teachers and senior managers predict teachers' integration with their work. In fact, as school administrators become accountable to students and teachers in the school and to the administrators of the national education directorate, teachers' physical, emotional and cognitive integration with their work increases. According to this result, if school administrators can provide accountability (Bovens, 2010), which acts as a useful virtue and mechanism to ensure democratic management in the institution, it becomes easier for teachers to include their mental and emotional selves in the education process (May et al., 2004). On the other hand, the accountability of school administrators to parents negatively predicts integration with work. This result shows that the efforts of school administrators to include parents in in-school activities or decisions are perceived by teachers as an intervention towards the professionalism and sensitivity of education. Because the intense participation of parents in the education process at school puts pressure on school personnel; this situation leads to loss of motivation in teachers and negative emotional reactions towards the school administration (Şenaras & Çetin, 2018). In addition, teachers' internal accountability behaviors positively predict integration with work. In particular, internal accountability mechanisms such as commitment to professional ethical principles, responsibility and sacrifice explain the integration process of teachers with work to a high extent. Because teachers' psychologically focused, enthusiastic and devoted behaviors (Schaufeli & Bakker, 2008) are positively and positively reflected in work integration (De Prins et al., 2008). In an environment where teachers think that both school administrators and themselves are accountable, they exhibit higher levels of work-integrated behaviors than in environments where both are separate. Therefore, it can be said that the effective display of accountability behaviors by both groups contributes more to work integration.

Discussion and Conclusion

According to the research results, it was determined that the accountability of school administrators to students, teachers and senior managers positively predicts teachers' integration with work. On the other hand, the accountability of school administrators to parents negatively predicts integration with work. In addition, teachers' internal accountability behaviors positively predict integration with work. Based on these results;

- School administrators should act transparently while presenting the information they create and obtain in order to achieve organizational goals to other stakeholders of education in a consistent and reliable manner,
- Taking measures to strengthen teachers' perceptions of internal accountability such as commitment to professional ethical principles, responsibility and sacrifice in schools,
- Supporting teachers' behaviors that are focused on work both physiologically and psychologically, willing and devoted with a realistic and sensitive accountability climate to be created throughout the school,

- Investigating the positive and negative effects and pressure levels of parents on teachers during the education and training process,
- It can be recommended that more detailed and in-depth information be obtained by conducting qualitative and mixed method studies on the accountability behaviors of school administrators.