



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gönül ARABACI

Zonguldak 2023

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Gönül ARABACI**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ**

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Gönül ARABACI
13.06.2023



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 215282127001 numaralı Gönül ARABACI'nın hazırladığı “Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24/05/2023 Çarşamba günü saat 15.00’te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. HİLAL KAZU
Başkan

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
(Tez Danışmanı)
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... /.../ 2023

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki
Tez Yazarı	: Gönül ARABACI
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2023
Sayfa Adedi	: 90

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel olarak yürütülen çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili ve ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden rastgele seçilen 348 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Analiz yapılırken veriler SPSS 20,0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile tahlil edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin hesap verebilirliği her zaman düzeyinde, motivasyonu ise olumlu düzeyinde algıladıkları görülmüştür. Ayrıca hesap verebilirlik ve motivasyon düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemlerine ve görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken eğitim durumuna, okul kademesine ve okul mevcuduna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda hesap verebilirlik ve motivasyon arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Hesap verebilirlik alt boyutlarıyla birlikte öğretmen motivasyonunu %31’e kadar yordadığı görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışının öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, Motivasyon, Yönetici, Öğretmen

ABSTRACT

Institution	: ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Thesis Title	: The Relationship Between Accountability Levels of School Administrators and Teachers' Motivation
Thesis Author	: Gönül ARABACI
Thesis Adviser	: Assoc. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Type, Year	: MSc Thesis, 2023
Number of Pages	: 90

In this study, it was aimed to examine the relationship between school administrators' accountability levels and teacher motivation according to teacher perceptions. The general survey model was used in the quantitatively conducted study. The study group of the research consists of 348 randomly selected teachers from pre-school, primary, secondary and high school levels who work in Zonguldak province in 2022-2023 academic year. "School Administrators' Accountability Behavior Scale" and "Motivation Scale for Teachers" were used as data collection tools. SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) program was used while analyzing the data. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis and regression analysis were used to analyze the data. As a result of the analysis, it was seen that teachers perceive accountability at the level of each time and motivation at the positive level. In addition, while accountability and motivation levels did not show a significant difference according to teachers' gender, age, professional seniority and duties, it was found out that they showed a difference according to education level, school level and school size. As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a weak positive correlation between accountability and motivation. It was observed that it predicted teacher motivation up to 31% along with the sub-dimensions of accountability. Finally, it has been determined that the accountability behavior of school administrators towards teachers according to teachers' perceptions has a significant predictor on teacher motivation.

Keywords: Accountability, Motivation, Administrator, Teacher

ÖN SÖZ

Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışma uzun ve titiz bir çalışma sonucu birçok kişinin katkısı ile oluşmuştur.

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlanmasında desteğini esirgemeyen, akademik bilgi ve tecrübeleriyle çalışmama katkı sunan, sabırla ve ilgiyle süreci yöneten kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ' a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her anında desteklerini esirgemeyen kıymetli annem, babam, kardeşlerim ve dostlarıma bu süreçte de yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Varlığıyla hayatımdaki birçok güzel şeye vesile olan canım oğlum Ali Burak'ıma ve attığım her adımda beni yüreklendiren ve desteğini hiç esirgemeyen kıymetli yol arkadaşım Şevket ARABACI' ya gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama sürecinde öğretmenlere ulaşmama yardımcı olan değerli idareci arkadaşlarıma ve katılımcı olarak destek veren öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularıyla, sonsuz şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
1.GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Varsayımlar.....	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Hesap Verebilirlik.....	8
2.1.1. Hesap Verebilirlikle İlişkili Kavramlar.....	10
2.1.2. Hesap Verebilirlik Türleri.....	13
2.1.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik.....	16
2.1.4. Okulda Hesap Verebilirlik.....	17
2.1.5. Hesap Verebilirlikle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	20
2.2. Motivasyon	24
2.2.1.Motivasyonun Önemi.....	26
2.2.2. Motivasyon Türleri.....	29
2.2.3. Motivasyon Teorileri.....	30
2.2.4. Öğretmen Motivasyonu ve Önemi.....	42
2.2.5. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
2.3. Hesap Verebilirlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki.....	46
3. ANKET ANALİZİ	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Analizi	52
4. BULGULAR.....	54
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66

SONUÇ	67
KAYNAKÇA	78
EKLER	84
Ek 1: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği.....	85
Ek 2: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği.....	87
Ek 3: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi.....	88
Ek 4: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni.....	88
ÖZ GEÇMİŞ	90



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	49
Tablo 3.2: Değişkenlerin Normallik Sonuçları	51
Tablo 4.1: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 4.2: Değişkenlerin Cinsiyete Göre T-Test Analiz Değerleri	54
Tablo 4.3: Yaşa Göre ANOVA Testi Değerleri.....	55
Tablo 4.4: Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri...	56
Tablo 4.5: Mesleki Kıdeme Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri....	57
Tablo 4.6: Çalıştığı Okul Kademesine Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri.....	58
Tablo 4.7: Görev Türüne Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri.....	61
Tablo 4.8: Okul Mevcuduna Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerler....	62
Tablo 4.9: Değişkenlerin Korelasyon Analiz Değerler.....	64
Tablo 4.10: Değişkenlerin Regresyon Analiz Değerleri.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	32
Şekil 2.2: ERG Modeli ile İhtiyaçlar Hiyerarşisi Karşılaştırma	36
Şekil 2.3: Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	38



KISALTMALAR LİSTESİ

ERG	: Existence–Reletedness-Growth
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem sayısı
OYHVDÖ	: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği
ÖMMÖ	: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği
P	: Anlamlılık Değeri
R	: Korelasyon Katsayısı
Ss	: Standart Sapma
T	: t-Testi Sonucu
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
X	: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Dünyada yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik alandaki gelişmelerin örgütleri etkilediği ve bu durumun ülkeler arasında rekabete yol açtığı söylenebilir. Ülkelerin devamlılığı ya da daha özelde örgütlerin var olabilmesi, bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmayla yakından ilgilidir. Bu bağlamda ülkelerin kalkınabilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için en önemli rolü üstlenen eğitim örgütlerinin de niteliği her geçen gün önemli hale gelmiş ve tartışmaların odak noktası olmuştur. Toplumun eğitim örgütlerinden beklentileri artmış ve bu beklentiler, ilgili kişileri bu niteliği arttırmak adına çeşitli yönelimlere itmiştir. Özellikle okulların etkililiği ve başarısı denilince akla ilk gelen ulusal ve uluslararası sınavlardır. Okulların bu sınavlardaki başarı beklentisi, eğitim örgütlerinde sorumlu kişilere talepleri karşılama yükümlülüğü getirmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin üstlendiği sorumluluklar ve bunların istenilen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği konusu, hesap verebilirlik kavramını gerekli kılmıştır.

Bir kimsenin yaptıklarından dolayı başka bir otoriteye açıklamada bulunması olarak ifade edilen hesap verebilirlik kavramı kamu kaynaklarının verimli kullanılması ve kamuya karşı güvenin artması açısından önemli görülmektedir (Tutar & Altınöz, 2017, s. 226). Eğitim örgütlerinde gerek üstlenilen sorumluluklar gerekse bunların gerçekleştirilme düzeyi açısından okul müdürleri ilk sorumlu kişiler olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinden kamu kaynaklarını etkin ve adaletli şekilde kullanmak, otoritesini toplumun iyiliği ve yararına olacak şekilde ve yasalara uygun bir şekilde kullanmak, sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunmak, öğrenme ve gelişmeye öncülük etmek gibi birçok şey beklenmektedir. Bunların yanı sıra eğitimin etkililiği ve okul başarısı açısından önemli olan olumlu okul iklimi ortamının oluşturulması da okul yöneticilerinin sorumluluğu kabul edilmektedir.

Eğitim örgütlerinin niteliği ve başarısında etkili olan unsurlardan birinin öğretmen olduğu düşünülmektedir. Olumlu okul iklimine sahip olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin aidiyet duyguları gelişecek ve daha verimli çalışarak üst düzey performans gösterme olasılıkları daha da artacaktır. Okul yöneticisi,

öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda motivasyon unsurlarını kullanmalı ve onların becerilerini geliştirip sunmaları için uygun ortamlar oluşturmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan sağlıklı iletişimi, onlara değer vermesi ve bunu hissettirmesi, yapılan işi takdir edip saygı duyması, öğretmenler arasında adaletli olup güven vermesi öğretmen motivasyonunu olumlu şekilde etkileyecektir (Söğüt, 2022, s. 18). Bu bağlamda eğitimin kalitesi açısından okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu ihmal etmemeleri gerektiği söylenebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki sağlıklı iletişimin temelini güven duygusunun oluşturduğu ve okul yöneticilerinin hesap verebilir ve adaletli olmasının da öğretmenin okul yöneticisine güven duymasında olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Özken, 2020, s. 133). Hesap verebilir okul yöneticilerinin sorumluluk bilinci gelişmiştir ve okul paydaşlarına açık bir şekilde bilgi verebilir (Kalman & Gedikoğlu, 2014, s. 117). Bu bağlamda okul yöneticilerinin hesap verebilir olma özelliklerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde hesap verebilirlik ve öğretmen motivasyonu değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin nitelikli eğitimde önemli bir unsur olan öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini tespit etmektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi nedir?

1.1.2. Alt Problemler

- 1) Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu ne düzeydedir?
- 2) Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev, çalıştığı okul kademesi ve okul mevcuduna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3) Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri alt boyutları ile öğretmen motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Hesap verebilirlik, özellikle son yıllarda gündemi meşgul eden kavramlardan biri olarak görülmektedir. Sorumlu tutulan bir işte istenilen performansı başarmanın ya da başaramamanın nedenini açıklama yükümlülüğü olarak ifade edilmek mümkündür. Bu kavram özellikle devlet ile vatandaş arasındaki güven için önemli görülmektedir. Kamu kurumlarındaki işleyişin açık bir şekilde ortaya konması ve işleyişten sorumlu kişilerin her aşamada hesap vermesi ile vatandaşın devlete olan güveninin artacağı düşünülmektedir. Hesap verebilirlikle ilgili yapılan çalışmalarda (Bülbül , 2011; Himmetoğlu vd., 2017; Kantos, 2010; Orhan, 2022; Türkoğlu & Aypay, 2015) hesap verebilirlik kavramının eğitim kurumları açısından önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Konusu insan olan eğitim kurumlarının günümüzde ciddi bir sayıya ulaşmasıyla birlikte, kurumların toplumun her kesiminden ilgi, destek ve eleştirilere maruz kalması kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle eğitim kurumları eğitimciler, öğrenci ve veliler başta olmak üzere hesap verebilirlik sarmalı içinde işleyişini sürdürmek zorundadır (Bülbül vd., 2018, s. 56). Eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen “eğitimde hesap verebilirlik” kavramı, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki eğitim düzeylerinden sorumlu olmalarını ve bu bağlamda eğitimde verimi arttırarak öğrenci beklentilerini olumlu yönde geliştirmeyi ifade eden süreçtir (Güçlü ve Kılıç, 2011, s. 2114). Ayrıca eğitim sistemlerinin performanslarının değerlendirilmesi ve öğrenim çıktılarının sorgulanmasında hesap verebilirlik bir araç olarak kullanılabilir (Gedikoğlu, 2012, s. 146).

Kantos (2013, s.93), özellikle Türkiye gibi okul seçme imkânı olmayan ülkeler ve kamu okulları için hesap vermeyi etik ve toplumsal bir gereklilik olarak görmektedir. Okullarda hesap verebilirlik noktasında en tepede bulunan kişi ise okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin; okul başarısını arttırmaya yönelik hedefler belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirme, okul paydaşlarıyla iş birliği yapma, hedeflere ne oranda varıldığını ve bu süreçte karşılaşılan aksaklıklara yönelik alınan önlemleri belirleme, okula ait vizyon, misyon ve strateji belirleme ve değerlendirme gibi birçok sorumlulukları vardır (Himmetoğlu vd., 2017, s. 47). Ayrıca okul yöneticileri kendilerine atfedilen güçleri doğru biçimde kullanmalı ve içinde bulundukları kurumların amaçlarına ulaşma yolunda çaba harcadıklarını ve sorumluluk aldıklarını ispat etmelidirler (Gedikoğlu, 2012, s. 146). Ayrıca okul yöneticilerinin üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmeleri durumunda eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin de motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yurt içinde (Çoban, 2019; Demir, 2018; İşgörür, 2020; Söğüt, 2022) ve yurt dışında (Konstantinidies, 2013; Palmerston, 2016; Papi M. & Abdollahzadeh E., 2011) yapılan çalışmalarda öğretmen motivasyonunun eğitim örgütleri için önemli olduğu tespit edilmiştir.

İnsan faktörü örgütlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için hayati öneme sahiptir. Bireylerin sahip olduğu tüm ruhsal, zihinsel ve fiziksel gücünü yüksek istek ve enerji düzeyiyle örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmek motivasyon kavramıyla ifade edilebilir (Can vd., 2015, s. 103). Bu nedenle örgütte istenilen düzeyde başarıya ulaşmak ve örgüt içinde sağlıklı ilişkilerin olabilmesi için

Çalışanların motive edilmesi oldukça önemlidir (Fermanoğlu, 2015, s. 8). Motive edilen bireyler kendilerini değerli hissettikleri için etkili ve verimli şekilde çalışırlar. Ortak bir amaç etrafında toplanan rgterde, motivasyon düzeyi yüksek çalışanlar ve yöneticiler ile verimi arttırmak ve başarıya ulaşmak kaçınılmazdır (İřėrr, 2020, s. 6).

Eğitimin birçok bileşeni olmakla birlikte en önemlilerinden birinin ğretmen olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir eğitim rgt, ne kadar çok donanıma sahip olursa olsun hedeflenen amaca bireyleri yönlendirecek rehberlere ihtiyaç duyar. Bu süreçte ğretmen motivasyonu, eğitimin kalitesini arttırmak ve öğretme sürecinde başarıya ulaşmak için çok önemlidir. Motive olamamış bir öğretmenin tam anlamıyla kendini işine veremediği ve öğrencilere istenilen oranda faydalı olamadığı ifade edilmektedir (Tremen, 2000, s. 18). ğretmenleri motive etmenin birçok yolu olmasına karşın en etkili yöntem, yöneticilerin yaşanılan durumlara uygun motive yollarını kullanmasıdır. Eğitim rgtlerinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile eğitim-öğretimin kalitesi yöneticilerin kalitesini göstermektedir (Doğan ve Koçak, 2017, s. 2). Bu bağlamda okul yöneticisi, öğretmeninin ihtiyaçlarını iyi tespit edip ihtiyaca uygun olan motivasyon türlerini kullanmalıdır. Yöneticilerin öğretmenlerle iletişiminin sağlıklı olması, onlara değer verdiğini hissettirmesi, öğretmenlerin yaptıkları işlere saygı duyup onları desteklemesi, güvenilir ve adaletli olması, mesleki ihtiyaçları ve gelişimleri için gereken desteği sağlaması ğretmen motivasyonunu olumlu şekilde etkileyecektir (Söğüt, 2022, s. 18).

Hesap verebilir okul yöneticileri gerektiği durumlarda okul paydaşlarına açık bir şekilde bilgi veren, sorumluluk bilinci gelişmiş ve okulla ilgili kendisine sorulan sorulara cevap verebilen kişilerdir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği öğretmenlerle aralarındaki iletişimi de olumlu etkileyerek güven ortamı oluşmasını sağlar (Kalman & Gedikoğlu, 2014, s.117). Bu bağlamda okul yöneticilerinin hesap verebilir olmasının ğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın eğitim kurumlarında önemli görevlerin sorumluluğunu üstlenen okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin nitelikli eğitimde önemli bir unsur olan ğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koyması

açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyonuna etkisini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olmasından kaynaklı boşluğu doldurması ve daha sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin gönüllü oldukları,
- Öğretmenlerin kendilerine verilmiş olan anket formu ve ölçek formlarındaki soruları gerçekçi ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları,
- Seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği ve veri toplama aracı olarak kullanılan “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği”nin araştırmanın amacına hizmet ettiği, varsayım olarak kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Zonguldak ilinde kamuya ait ve özel okullarda görev yapmakta olan seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş 348 öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

2022-2023 eğitim-öğretim yılına yönelik veriler, araştırma kapsamındaki toplanmış olan “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hesap verebilirlik: Kamuoyunu ilgilendiren ve etkileyen karar, işlem ve eylemlere dair kamuya ve kamuoyuna bilgi ve gerekçe sunma yükümlülüğüdür (Acar, 2020, s. 388).

Motivasyon: Bireyi öğrenmeye sevk eden, harekete geçiren ve istek uyandıran bir kavramdır (Gül, 2019, s. 21).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022).

Şeffaflık: Kamu kurum ve kuruluşları tarafından yerine getirilen yönetsel her türlü karar ve eylemin, halk tarafından da bilinmesi, görülmesi, bu karar ve eylemlerin halka duyurulması, saklanmaması ve gizli tutulmamasıdır (Orhan, 2022, s. 55).

Etik: Kişilerin hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerinin temelinde olması gereken değer ve yargıları, doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramları ahlaksal temelde değerlendiren bir felsefi disiplindir (Aktaş, 2014, s.23; Kaplan, 2009, s.344).

Kontrol: Örgütlerdeki hataların ortaya çıkartılması halinde, bu hataların düzeltilmesi için alınan tedbirleri ve faaliyetleri ifade eden bir kavramdır (Özer vd., 2015, s.410).

Cevap verebilirlik: Kamuda görev alan kişilerin herhangi bir bilgi ya da eylem talep edilmesi durumunda verdikleri cevabın hızı ve yeterliliğidir (Küçükbere, 2019, s. 19).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; hesap verebilirlik ve öğretmen motivasyonu kavramlarına yönelik kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Hesap verebilirlik ve öğretmen motivasyonu kavramlarına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1. Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik kavramı yönetimle ilgili olup günümüzde hemen hemen her yerde karşımıza çıkan bir kavramdır. Balcı (2013, s.155), son yıllarda gündemde olan değişim, reform, yönetimde yeniden yapılanma, yönetim yaklaşımları gibi temaların başında “hesap verebilirlik” anlayışının geldiğini belirtir. Ayrıca gittikçe kamuoyuna olan güvenin azalması ve bu güveni yeniden kazanma çabalarının da hesap verebilirliği gündeme getirdiğini ifade eder.

Hesap verebilirlik kavramı İngilizcedeki “account” ve “ability” kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. “Account” hesap anlamında kullanılırken; “ability” bir şeyi yapabilecek donanım ve beceriye sahip olma anlamında kullanılmıştır. Sonuç olarak “accountability” hesap verebilirlik, hesap verme becerisi ve donanımına sahip olma anlamına gelir (Atar, 2018, s. 9).

Hesap verebilirlik kavramının TDK’nin Türkçe sözlüğünde karşılığı olmadığı görülmektedir. Türkçe sözlükte, İngilizcedeki “accountability” kavramıyla ilişki olan sorumluluk kelimesi yer almaktadır. Sorumluluk; *“kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet”* olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar hesap verebilirlik ile sorumluluk kavramları birbirine yakın olarak düşünülse de aynı anlamda değildir (Biricikoğlu, 2011, s. 7).

Mulgan (2003) hesap verebilirliği devlet ve vatandaş ilişkisi ile güven mekanizmasını farklı boyutlara taşıyabilecek bir kavram olarak ifade etmektedir. Ayrıca hesap verebilirlikten bahsedebilmek için bazı şartların bulunması gerektiğini ifade eder. Bunlar:

- Hesap verebilirlik dışsal olduğu için dış otoriteye karşı yapılır.
- Karşılıklılık ve sosyal bir etkileşim gerektirir. Yani taraflardan biri cevap veya düzeltme isterse diğeri bunlara karşılık vererek yaptırımları kabul eder.
- Otoritenin haklarının kabulüdür ki bu da üstlerin astlar üzerindeki haklarını kapsar (Akt: Balcı, 2013, s. 156).

Hesap verebilirlikle ilgili literatürdeki bazı tanımlar şu şekildedir:

- “*Kamuoyunu ilgilendiren ve etkileyen karar, işlem ve eylemlere dair kamuya ve kamuoyuna bilgi ve gerekçe sunma yükümlülüğüdür.*” (Acar, 2020, s. 388)
- “*Millet adına kaynak, yetki ve güç kullananların süreçlere, sonuçlara ve sorunlara ilişkin olarak millete ve görevlendirdiği temsilcilere bilgi ve izahat verme görevidir.*” (Acar, 2020, s. 388)
- “*Hesap verebilir olmanın, sorumlu olmanın ya da sorumluluk almanın bir niteliği veya durumudur.*” (Behn, 2003, s.3).
- “*Bir kimsenin yaptıklarından dolayı başka bir otoriteye açıklamada bulunmasıdır.*”(Balcı, 2013, s. 157)
- “*Kamu kaynaklarını kullanma yetkisine sahip kamu görevlilerinin, bu yetkilerini ve kamu kaynaklarını nasıl kullandıklarına ilişkin vatandaşları (kamuoyunu) bilgilendirme sorumluluğudur.*” (Sakıncı, 2011, 183).
- “*Bir görevi yerine getirmek üzere kendilerine tahsis edilen kamu kaynaklarını kullananların, kaynakları kendilerine tahsis edenlere karşı kaynakların kullanımı ve görevin nasıl yerine getirildiğine ilişkin açıklamada bulunma sorumluluğudur.*” (Gedikoğlu, 2012, s. 144).
- “*Hesap verebilirlik; örgütlerin güçlü ve kalıcı olmaları için kendi iç değerlerini, dış değerler ile yoğurarak var olmasını sağlayan, sürecin sürekliliği açısından çevresine varoluş amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik cevap verebilmesi ve saydamlaşmasıdır.*”(Kantos, 2013, s. 23).
- “*Bir kişi ya da otoritenin yaptığı işlemleri diğerlerine açıklayıp bu işlemlerin dayanağını göstermesidir.*” (OECD, 2010).

Bülbül vd. (2018, s. 21-22), literatürdeki tanımlardan yola çıkarak hesap verebilirlik kavramına ilişkin şu hususların altını çizmişlerdir:

- Tarihsel süreçte kayıt/hesap tutma temelinde mali konulara odaklanmış olan bu kavram, günümüzde farklı kriterleri ve konuları kapsayacak biçimde daha karmaşık görünüme sahiptir.

- Hesap verebilirlik, kurumların yürüttüğü işlere dair kullanılan kaynak, belge ve bulguları düzenli bir şekilde tutup ilgili taraflara sunma gereğini ifade eder.

- Bu kavram yalnızca enformasyon paylaşımını ifade etmez aynı zamanda gerekçe ve izahat sunmayı da içerir.

- Hesap verebilirlik, hesap vermeye hazır ve istekli olma durumunu ifade eder.

- Hesap verebilirlik özellikle kamusal alana ve kamusal olana dair özel bir vurgu içermektedir.

2.1.1. Hesap Verebilirlik ile İlişkili Kavramlar

Balcı (2013), hesap verebilirlik kavramının sorumluluk, etik, şeffaflık, profesyonel kontrol mekanizmaları, cevap verebilirlik gibi birtakım kavramlarla karıştırılabildiğini hatta bazı durumlarda bu kavramların hesap verebilirliğin yerine kullanıldığını ifade etmiştir. Ancak Mulgan (2000) bu kavramların hesap verebilirlik kavramının yerine kullanılmasının kavramın özünün yitirilmesine ve retoriksel bir aracı olarak kullanılmasına yol açacağını belirtmiştir (Akt: Balcı, 2013, s. 160).

Hesap verebilirlik kavramının yerine kullanılan sorumluluk, şeffaflık, denetim ve duyarlılık gibi kavramlar her ne kadar hesap verebilirlik kavramıyla karıştırılsalar da aralarında güçlü bir bağ vardır ve birbirini tamamlayan kavramlardır (Biricikoğlu, 2011, s. 17).

2.1.1.1. Sorumluluk

Sorumluluk kavramı *“kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet”* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Sorumluluk kavramı üstlenilen bir görevi ifade etmekten; hesap verebilirlik ise görevin hangi düzeyde nasıl icra edildiğiyle ilgilidir (Yıldırım, 2006, s.20).

Hesap verebilirlik ve sorumluluk bazı durumlarda bir bütünün iki parçası gibidir. Ancak bu iki kavram ilişkili de olsa birbirinden ayırmak daha doğru olacaktır. Uhr (1992)'a göre hesap verebilirlik bazı durumlarda takdir yetkisini kısıtlayıp engelleyebilirken; sorumluluk bu yetkiyi serbest bırakır. Yani hesap verebilirliği bir çizginin negatif ucu olarak, sorumluluğu ise pozitif ucu olarak resmetmek mümkündür (Bülbül vd., 2018, s. 22).

Mulgan (2000), sorumluluğun kişisel yükümlülük ve takdir yetkisini kullanması açısından içsel bir bakış açısı yansıttığını belirtir. Hesap verebilirlik ise yapılan faaliyetleri gerekçelendirme ve yerine getirilen faaliyetlerin açıklamalarını yapma gibi dışsal faaliyetlerden oluşmaktadır (Biricikoğlu, 2011, s. 19).

2.1.1.2. Saydamlık (Şeffaflık)

“Yönetimin icraatlarının ve işleyişinin vatandaşlar ve temsilcileri açısından açık, anlaşılır ve izlenebilir olması” olarak tanımlanan saydamlık, hesap verebilirliğin temini ve güçlendirilmesi için gerekli görülmektedir. (Acar, 2021, s. 402). Ayrıca saydamlık, hesap verebilirlik açısından kritik bir araçtır. Hesap verebilen bürokrat ve örgütler hatalarını karartmamalı, eylemlerinin sebeplerini açıklamalıdır. (Kantos, 2013, s. 37). Kamu kurum ve kuruluşları tarafından yerine getirilen yönetsel her türlü karar ve eylem, halk tarafından da bilinmeli, görülmeli, bu karar ve eylemler halka duyurulmalı ve gizli tutulmamalıdır (Orhan, 2022, s. 55). Çünkü kamu yönetimi tarafından alınan karar ve eylemler hakkında bilgisi olmayanların, yönetimden hesap sorması söz konusu olmamaktadır (Bilgin, 2007, s.75).

2.1.1.3. Etik

Etik, kişilerin hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerinin temelinde olması gereken değer ve yargıları, doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramları ahlaksal temelde değerlendiren bir felsefi disiplindir (Aktaş, 2014, s.23; Kaplan, 2009, s.344). Başka bir deyişle bireylerin davranışlarının temelini oluşturan ahlaksal ilkelerdir denilebilir.

Yüksel (2005, s. 26-28), hesap verebilirliği uluslararası alanda kabul gören etik davranış ilkelerinden biri olduğunu ifade eder. Etkin hesap verebilirlik

mekanizmasının işlevsel bir etik alt yapının oluşturulması için gerekli görür. Aynı zamanda kamu yönetiminde saydamlık ve hesap verebilirlik düzeyleri arttıkça ülkede etik sistemin de iyi işlediğinin göstergesi olarak kabul eder. Eğer bir ülkede eğitim ya da kamu yönetimi alanlarında hesap verebilirliği sağlamak için oluşturulmuş olan yapıların gereğince işletilmemesi yani geliştirilen politikaların uygulanmayıp hep kağıt üstünde kalması o ülkede etik ilke ve değerlerin yeterli düzeyde benimsenmediğini gösterir (Bülbül vd., 2018, s. 23).

2.1.1.4. Kontrol

Kontrol, örgütlerdeki hataların ortaya çıkartılması halinde, bu hataların düzeltilmesi için alınan tedbirleri ve faaliyetleri ifade eden bir kavramdır (Özer vd., 2015, s. 410). Kamu kurumları üzerinde hukuksal ve idari kontrol mekanizmaları vardır. Belli bir noktaya kadar hesap verebilirlik kontrol mekanizmasının bir parçası iken bazı durumlarda kontrolün bir aracı olmasının ötesine geçerek dışsal kontrol ile eş anlamlı olarak kullanılabilir. Mulgan'a göre hesap verilebilirlik kontrol mekanizmalarının önemli bir parçasıdır ancak tek tamamlayıcısı da değildir (Balcı, 2013, s. 160).

2.1.1.5. Cevap Verebilirlik

Cevap verebilirlik de diğer kavramlar gibi hesap verebilirlikle yakından ilişkili bir kavramdır ve kamu ihtiyaçlarını belirleme aşamasında sergilenen hesap verme sorumluluğunun bir ölçüsü kabul edilmektedir. Cevap verebilirlik aynı zamanda kamuda görev alan kişilerin herhangi bir bilgi ya da eylem talep edilmesi durumunda verdikleri cevabın hızı ve yeterliliğiyle ilgilidir (Küçükberber, 2019, s. 19).

Balcı (2013, s. 161), cevap verebilirliği de kontrol mekanizmasında olduğu gibi kamu gücünün vatandaşların istek ve arzuları doğrultusunda kullanılmasının araçlarından biri olarak kabul eder. Bu kavramın kamu görevlisinin değişik güdülerle popüler olan taleplere uyum göstermesi gerektiğini ifade eder ve hesap verme güdüsünün cevap verme için kullanabileceği amaçlardan sadece biri olarak görür.

2.1.2. Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirlik kavramı içeriğinin sürekli genişlemesi bakımından çok boyutlu bir kavramdır. Yapılan sınıflandırmaların hiçbirisi hesap verebilirliğin farklı boyutlarını ortaya koymak için tek başına yeterli değildir. Hesap verebilirlik ilişkisini net bir şekilde ortaya koyabilmek için “*Kim hesap verecek?*”, “*Kime hesap verecek?*” ve “*Ne için hesap verecek?*” sorularının cevaplandırılması gerekmektedir. Yine de alınan cevaplar karşısında yapılacak olan sınıflandırmalarda farklı bakış açılarına ihtiyaç vardır (Biricikoğlu, 2011, s. 23).

Acar (2020, s. 393), hesap verebilirlik türlerine dair sınıflandırmaların genel olarak *kime hesap verildiği* sorusuna yönelik verilen cevaplarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Seçilmişlere/seçmenlere hesap veriliyorsa politik hesap verebilirlik, idari amirlere veya üst birimlere veriliyorsa hiyerarşik hesap verebilirlik, kişinin kendisine veriliyorsa ahlaki hesap verebilirlik, yargıya veriliyorsa hukuki hesap verebilirlik ya da meslektaşlarına veya meslek örgütlerine hesap veriliyorsa profesyonel hesap verebilirlik olarak ifade etmiştir. Ayrıca son yıllarda ortaklar, piyasalar ve yerel paydaşlar gibi unsurların eklenmesiyle hesap verebilirlik türlerinin arttığını beyan etmektedir.

Hesap verebilirliği Adams ve Hill (2006), bürokratik, siyasal, yasal, yönetsel, mali ve etik hesap verme olarak incelemişlerdir (Akt: Kantos, 2013, s. 38). Dwivedi ve Jabba (1989) hesap verebilirliği; yasal, idari, politik, profesyonel ve etiksel hesap verebilirlik olarak 5 sınıfa ayırmıştır (Akt: Biricikoğlu, 2011, s. 24). Behn (2003, s. 5) ise hesap verebilirliği konusuna göre mali konularda, adillik konusunda ve performans için olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

İnsanlardan yaptıkları eylemlerin sonucunda hesap sorulacaksa kendilerinden nelerin istendiğini ve nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğini açıkça belirtmek gerekmektedir. Özellikle kamu görevlileri, özel sektörde hizmet üretenler ya da işverenler; politikaları, kaynak kullanımları ve etkinlikleri ile ilgili hesap verme sorumluluğu altındadırlar (Gedikoğlu 2012, s. 145).

Hesap verebilirlik türleri politik, bürokratik, yasal ve profesyonel olmak üzere 4 başlıkta incelenecektir.

2.1.2.1. Politik (Siyasi) Hesap Verebilirlik

Bülbül vd. (2018, s. 27), politik hesap verebilirliğe dair incelemelerin iki farklı düzlemde yürütüldüğünü belirtmiştir. Bunların ilki; seçilmiş kişilerin kendisini seçen bireylere hesap vermesidir. Bu da ağırlıklı olarak seçimler yoluyla gerçekleşir. İkincisi ise bürokratların siyasetçilere, atanmışların seçilmişlere hesap vermesiyle ilişkilidir. Bu iki düzlemde de politik hesap verebilirlik özgür, düzenli ve adil seçimlerin toplumsal norm olduğu, idari ve siyasi aktörlerin hem seçim sandık testini hem de iki seçim arasındaki politik hesap verebilirliğin işletilmesini sağlayacak mekanizmaların varlığını koşulsuz bir şekilde kabul ettiği düşünülmektedir.

Siyasal hesap verebilirlik anayasa hukukunun ve siyaset kuramının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Bu hesap verebilirlik türünde vekalet edenler ile vekilleri arasındaki ilişkiler açıklanır. Siyasal hesap verebilirlik hiyerarşik açıdan bakıldığında yatay ve dikey boyutta incelenir. Aralarında komuta ilişkisi olanlar arasında dikey hesap verebilirlik iken, örgütün içindekiler arasındaki fonksiyonel ilişki içinde olanları yatay hesap verebilirliktir. Siyasal hesap verebilirlik türünde kamu çalışanları, siyasal programlara ne ölçüde bağlı kaldıklarına ilişkin hesap verme durumlarıyla karşı karşıyadırlar (Altınöz & Tutar, 2017, s. 15).

2.1.2.2. Bürokratik (Yönetmel) Hesap Verebilirlik

Bürokratik hesap verebilirlik türünde bürokratların kendileri için çizilmiş olan ana politika çizgileri içerisinde hareket edip etmedikleri tespit edilmeye çalışılır. Bürokratlar ve vatandaşlar arasındaki hesap verebilirlik türü olan bu mekanizmada bürokratların siyasi üstleri tarafından denetlenmesi ve seçimler vasıtasıyla dolaylı yoldan halka hesap vermesi durumu söz konusudur. Ayrıca kamu kurumlarının kendi merkezi örgütlenmeleri ve hiyerarşik yapılarına karşı da hesap verme yükümlölükleri vardır (Balcı, 2013, s. 162).

Gedikoğlu (2012, s. 145), yönetmel hesap verme sorumluluğunun kurum içi ve kurumlar arası hesap verebilirliği kapsadığını belirtmektedir. Bu hesap verebilirlik türü verimli, duyarlı, etkin ve sorumlu karar alama sistemleriyle ilişkilidir. Ayrıca görevlilerin hesap verebilir olmaları için gerekli düzenlemelerin yapılması ve iş birliklerinin oluşturulması gerektiğini savunur.

Bovens (2010, s. 953), incelemiş olduğu siyasi hesap verebilirlik örneklerinin çoğunda hesap vermeye çağrılanların örgütün en tepesindeki sorumluların olduğunu saptamış bundan dolayı bu hesap verebilirlik türünü hiyerarşik hesap verebilirlik olarak da adlandırılabilceğini ifade etmiştir. Ona göre bu hiyerarşik hesap verebilirlik, ceza ve suçlama için kimin seçileceğine odaklanır. Bu nedenle kamu alanlarında bürokratik hesap verebilirlik sorumluluğu yukarılara çıktıkça büyür (Akt: Özken, 2020, s. 24).

2.1.2.3. Yasal Hesap Verebilirlik

Yargı, kamu yönetimi ve eğitimde hesap verebilirlikle ilgili tartışmalar için önemli bir yere sahiptir. Kamu kurumlarının ve yöneticilerin norm, standart ve hukuki kurallara bağlılık ve uyarlık gibi konularda yargısal bir makama hesap vermesi olarak ifade edilebilir (Bülbül vd., 2018, s. 48).

Hukuk devleti olmanın en büyük göstergesi, yönetimin aldığı kararların, gerçekleştirilen iş ve işlemlerin yargı tarafından denetlenmesidir. Yargısal hesap verebilirliğin amacı bireyi devlete karşı korumak ve kişi hak ve hürriyetlerini güvence altına almaktır. Bu bağlamda iyi bir yargı sisteminin varlığı etkili hesap verebilirlik için zorunludur (Biricikoğlu, 2011, s. 31).

Kamu örgütlerinin performansa ulaşma ve hukuksal konulara bağlılık gibi yükümlülükleri vardır ve yasal hesap verebilirlik türü bu konularda hesap verebilirliği kapsamaktadır. Bu hesap verebilirlik türünde amaç hukukun üstünlüğünü sağlamaktır. Dolayısıyla yapılan işlerin hukuki kurallara uygun olup olmaması ve yetkilerin adil ve rasyonel olarak kullanılıp kullanılmaması durumlarını ortaya koymaktadır (Oliver, 1991, s. 26; Akt: Balcı, 2013, s. 162).

2.1.2.4. Profesyonel Hesap Verebilirlik

Kamu kurumlarının sayısındaki artış ve hizmet çeşitliliği, yaşanan değişimler, iş bölümü ve uzmanlaşmada görülen artışlar birçok alanda profesyonel donanımı daha önemli hale getirmiştir. Bazı meslek grupları toplumsal sorunları çözüme kavuşturma arayışı nedeniyle yükselişe geçmiş ve bu yükselişle birlikte profesyonellerin kararları ve davranışları kamusal yarar ölçütü esas alınarak dikkatli bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Dolayısıyla

toplumsal birçok alanda profesyonel hesap verebilirlik üzerine inceleme ve tartışmaların konusu haline gelmiştir (Bülbül vd., 2018, s. 48).

Mulgan'a göre (2003) profesyonel hesap verebilirlik, herhangi bir dış denetime gerek duymadan veya dışarıdan hesaba çekilmeden sorumlu bir şekilde hareket etmek, kişisel bağlılık ve hesap verme duygusu ile sürece dahil olmaktır (Akt: Özken, 2020, s. 26).

2.1.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik

Eğitim kurumlarının varlığı birçok sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Konusunun insan olması ve günümüzde çok büyük bir yapıya ulaşmış olması nedeniyle eğitim kurumlarının farklı türden destek, ilgi ve eleştirilere maruz kalması muhtemeldir. Bu nedenle eğitim kurumları öğrenci, öğretmen ve veliler olmak üzere dinamik tarzda bir hesap verebilirlik sarmalı içinde yaşamak zorundadırlar (Bülbül vd., 2018, s. 56). Gerçekleşen değişimler neticesinde eğitim de payını almış ve zamanla eğitim sisteminin etkili hale gelmesi zorunluluk oluşturmuştur. Eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen eğitimde hesap verebilirlik kavramı; yönetici ve öğretmenlerin okuldaki eğitim düzeylerinden sorumlu olmalarını ve bu bağlamda eğitimde verimi arttırarak öğrenci beklentilerini olumlu yönde geliştirmeyi ifade eden süreçtir (Güçlü & Kılıç, 2011, s. 2114). Ayrıca eğitim sistemlerinin performanslarının değerlendirilmesi ve öğrenim çıktılarının sorgulanmasında hesap verebilirlik bir araç olarak kullanılabilir (Gedikoğlu, 2012, s. 146).

Eğitimde hesap verebilirlik adına yapılan araştırmalar, eğitimde hesap vermeye yönelik çıkarılan yasalar ve yaşanan sosyal dönüşümler incelendiğinde okul performanslarına yönelik somut bilgilerin artması eğitimde hesap verme tartışmalarının gündeme geldiğini göstermektedir. Bundan dolayı hesap vermeyi eğitim sisteminin yönetiminde ya da tüm eğitim sisteminin bir parçası olarak görmek mümkündür. Eğitimde hesap verebilirlik kavramı eğitim sistemi içerisindeki iyi ile kötüyü ayırt etmede ve kötüden kimin ya da neyin sorumlu olduğunu bulmak için yol haritası çizmektedir. Linn'e (2003) göre "gerçek hesap verme eğitimin geliştirilmesinde paylaşılan sorumluluktur, bu sorumluluk sadece eğitimcilere ve öğrencilere ait değil, aynı zamanda idarecilere, politikacılara, ailelere ve eğitim araştırmacılarına aittir." (Özen, 2011, s. 31-32).

Eğitimde hesap verebilirlik meselesi, formel olarak birbiriyle ilişkili iki eksen üzerinde değerlendirilir. İlki; diğer kamu yönetimine hâkim olan hesap verebilirlik yaklaşımı ve düzenlemelerinin eğitim hizmetlerini ve sistemini de etkilemesiyle ilintilidir. İkincisi ise eğitimciler ya da diğer aktörler tarafından eğitimin niteliğiyle ilgili öneri ve eleştiriler sonucu ortaya çıkan konu ve kapsam itibarıyla “eğitimde hesap verebilirlik” meselesidir (Bülbül, 2018, s. 56).

Bakioğlu ve Salduz (2014, s. 15) hesap verebilirlik sistemlerinde tanımlanmış “*kimin, kime, neden ve hangi konuda hesap vereceği*” sorularını eğitim alanına ilişkin yorumlamışlardır. Bu yoruma göre *kimin kime* hesap vereceği boyutunda bakanlığın, siyasi otoritenin ve eğitim çalışanlarının velilere ve öğrencilere hesap vereceği düşünülebilir. *Neden* hesap verileceği sorusuna da kurallara uyum, örgütün standartları ile şeffaflık gereksinimleri yer alabilir. *Hangi konuda hesap verileceği* ise, belirlenen standart ve amaçlara ulaşma durumu şeklindedir.

Eğitimde hesap verebilirliği zemine oturtabilmek ve eğitimde istenilen verimi elde edebilmek için tüm paydaşların üstüne düşen sorumlulukları sorunsuz ve eksiksiz biçimde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Gerek okul aile birlikleri kurularak gerekse yasal düzenlemeler ve iş birlikleriyle bu çalışmalar daha etkili hale getirilebilir. (Ayduğ vd., 2017, s. 57).

2.1.4. Okulda Hesap Verebilirlik

Kantos (2013, s. 93), kamu okulları arasında seçim yapılamadığı özellikle Türkiye gibi yerlerde okulların hesap vermesini etik ve toplumsal bir gereklilik olarak görmektedir. Okulların yönetsel hesap verebilirlik sisteminin hiyerarşik olarak kurulmasında birçok açıdan başlangıç noktasını oluşturması gerekmektedir. Bu nedenle okulları değerlendirmeden önce onlara değer katacak ve üretken yönle taşıyacak yöntemler tasarlanmalıdır. Ayrıca okulların hesap verebilirlik sistemlerinde sadece başarının ödüllendirilmesi yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu okullardan kaçınma eğilimine girmelerine neden olmaktadır (Bülbül vd., 2018, s. 77).

O'Day (2002), okullardaki hesap verebilirlik sisteminin oluşturulup yürütülmesine dair aşağıdaki önerileri ortaya koymuştur:

- Sistemi geri besleyen bilgilerde meydana gelen değişikliklerle birlikte öğretme ve öğrenmeyle ilgili olan veriler çoğaltılmalı ve dikkatler bunlar üzerine odaklanmalıdır. (Sınıflardaki öğretimin iyileştirilmesi için okulun geneline ve öğretmenlerin yaptıklarına odaklanmak gerekir. Etkileşim yolları bu bilgilerin çoğaltılıp yaygınlaştırılmasında etkin rol oynar.)
- Eğitimciler ve diğer bireyler ilgili verilere dikkatleri vermeleri, bu verilere karşı gelecek stratejileri arttırmaları ve değiştirmek için çaba harcamaları konusunda motive edilmelidir. (Burada problemli olan ilişki kolektif hesap verebilirlik ile bireysel davranışlar arasındadır. Her ne kadar motivasyon bireysel anlamda gerçekleşse de eğitimcilerin ve öğrencilerin kendilerine bağlı olduğu kadar okulun normatif yapısıyla da yakından ilgilidir.)
- Verilerin geçerli bir şekilde sunumunu teşvik eden bilgi, beceri ve birey ve sistem düzeylerinde nedensellik ilişkilerinin doğru bir şekilde yorumlanması geliştirilmelidir. (Hesap verebilirlik sisteminin etkili bir şekilde oluşturulması yeni gelen enformasyon için gerekli olan bilgi tabanını oluşturmak kadar sürekli öğrenmenin gerçekleştirilmesiyle de ilgilidir.)
- Kaynaklar en çok ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilmelidir. (Ek kaynaklar, yeni girişim başlatan okullar ile düşük performans gösteren okullara yönlendirilmelidir.) (Akt: Bülbül, 2011, s. 64).

2.1.4.1. Okul Yöneticilerin Hesap Verebilirliği

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının tepe noktasında yer aldıkları için çevrelerine de örnek teşkil ederler. Yani hesap verebilirlik adına her ne yapıyorsa bunun yansımaları toplumda görülecektir. Bunun gerekçesi ise eğitim kurumlarının sayılarının fazla olması, yapılan faaliyetlerle her zaman göz önünde olmaları ve diğer kurumlarla iletişimin yoğun olmasıdır. Ayrıca toplumda yetişen bireylerin yolları eğitimle mutlaka kesişmektedir (Fırat, 2015, s. 120). Bu bağlamda toplumun temelini oluşturan bireylerin yetişmesinde eğitim kurumlarının etkisinin yanında bu kurumların yöneticilerinin de gösterilen faaliyetlerin kalitesinden büyük oranda sorumlu olduğu söylenebilir.

Himmetoğlu vd. (2017, s. 47) okul yöneticilerinin; okul başarısını arttırmaya yönelik hedefler belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirme, okul paydaşlarıyla iş birliği yapma, hedeflere ne oranda varıldığını ve bu süreçte karşılaşılan aksaklıklara yönelik alınan önlemleri belirleme, okula ait vizyon, misyon ve strateji belirleme ve değerlendirme gibi birçok sorumluluklarının olduğunu ifade etmektedir.

Burke (2005), kamu ve özel sektörlerde görev yapan yöneticilerin sorumluluklarını aşağıda belirtmiştir:

- Yöneticiler kendilerine atfedilen güçleri doğru biçimde kullanmalıdırlar.
- İçinde bulundukları kurumların amaçlarına ulaşma yolunda çaba harcadıklarını ve sorumluluk aldıklarını ispat etmelidirler.
- Etkinlik ve etkililik adına kullanılan kaynaklardan elde edilen sonuçları karşılaştırmalıdırlar.
- Uygulanan program ve üretilen hizmetlerin kalitesini güvence altına almalıdırlar.
- Toplumun huzuru ve ihtiyaçları için hizmet ettiklerini ortaya koymalıdırlar (Akt: Gedikoğlu, 2012, s. 146).

Okul yöneticilerinin hesap vermek zorunda olduğu bazı konular vardır. Bu konular aşağıda ifade edilmiştir (Ramsey. 1999, s. 197- 201; Akt: Kantos, 2013, s. 105):

1. Tüm bireylerin ve çalışanlarının vatandaşlık ve insan haklarını koruma,
2. Yasal olmayan yollardan uzak durma,
3. Profesyonel sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirme,
4. Personeli, öğrencileri için güvenli ve sağlıklı çevre oluşturma,
5. Meslektaşlarından, öğrenci velilerinden özel avantajlar sağlamama,
6. Ayrımcı davranmama,
7. Gizli bilgileri koruma,
8. Mahremiyete saygı,
9. Sahteleştirme ve yanıltıcı davranışlardan uzak durma,
10. Hakkaniyet ilkesine önem verme,

11. Disiplin alışkanlığı geliştirme,
12. Sosyal sorumluluk için davranış yolları bulma,
13. Başarılı olacağına inanma,
14. Sadakat.

Sonuç olarak okul yöneticisinin üzerindeki sorumluluklar bir eğitim kurumunun işleyişi, kalitesi, etkililiği ve sürekliliği için önem arz eden kritik konulardır. Bu nedenle yöneticinin üstüne düşen sorumlulukları tam anlamıyla yerine yetirmesi açısından hesap verebilirlik doğal bir neden oluşturmaktadır. Yani hesap verme yükümlülüğünde olan yöneticiler işlerini daha titizlikle yapma durumunda olacaklardır.

2.1.5.Hesap Verebilirlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.5.1. Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kantos (2010) “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Hesap Verebilirlik Modeli” adlı çalışmasında, Türkiye’deki okullar için geliştirilen hesap verebilirlik modeli ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 21 il merkezlerindeki resmi okullarda görev yapan 391 okul yöneticisi ve 395 öğretmen; özel ilköğretim okullarında ise 392 yönetici, 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır.

Bülbül (2011) “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik” adlı çalışmasında; eğitim sisteminde hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında resmi kurumlarda görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerini saptanmayı amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini resmi okullarda görev yapan müdürler, daire başkanları, iç denetçiler, bakanlık müfettişleri, il milli eğitim müdürleri, sendikaların genel merkez yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcılar hesap verebilirlik adına yapılan uygulamaların yetersiz olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Fırat (2015) “Okul Müdürlerinin Yönetsel Yeterlikleri ile Hesap Verebilirliklerine Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hesap verebilirlik durumları ile yönetsel yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Bolu ili Merkez ilçesinde görevli olan ilkokul ve ortaokullardaki yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin yönetsel yetkinliğine ve hesap verebilirliğine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Türkoğlu ve Aypay’ın (2015) “Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri” adlı araştırmalarının amacı özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliği ile ilgili düşüncelerini saptamaktır. Araştırma örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Özel Hedefim Lisesindeki 15 öğretmen, 6 öğrenci, 3 idareci ve 3 veli oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler gün geçtikçe artan, çeşitli ve yoğun, akademik ve sosyal sorumluluklar taşımaktadırlar. Bu çalışmada, öğretmen hesap verebilirliğinin okuldaki yoğun beklentiler ve iç hesap verebilirlik sisteminden kaynaklandığı görülmektedir.

Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak’ın (2017) “Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı araştırmalarında, okullardaki hesap verebilirliğe yönelik idarecilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, olgu bilim modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 okul müdürü ve yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kavramını; gerekçelerin açıklanması, işlerin sorgulanması, şeffaflık, bilgi verme sorumluluğu, sorumluluk bilinci ile ilişkilendirerek açıkladıkları belirlenmiştir.

Atar (2018) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Davranışları” adlı araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim

yılında Kocaeli il merkezi ve ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 252 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini açıklık alt boyutuna göre ‘Her zaman Katılıyorum’; sorumluluk ve yanıt verebilirlik alt boyutuna göre ‘Çok Katılıyorum’ şeklinde belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yaş değişkinine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Orhan (2022), “Okul Yapısı ile Hesap Verebilirlik Arasındaki İlişkide Dağıtımçı Liderliğin Aracılık Rolünün İncelenmesi” adlı çalışmasında, okul yapısı, dağıtımçı liderlik ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 444 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği, Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre kolaylaştırıcı bürokrasinin hesap verebilirlik ve dağıtımçı liderlik üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu; engelleyici bürokrasinin ise hesap verebilirlik ve dağıtımçı liderlik üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.5.2. Hesap Verebilirlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Douglas vd. (2014) Hesap Verebilirlik Konusunda Öğretmen Değerlendirme Metotları Nasıldır?: Müdür ve Öğretmen Katma Değer Ölçümlerine Göre Öğretmen Etkililiğinin Değerlendirilmesinin Karşılaştırmalı Bir Analizi” adlı çalışmalarında, okul müdürlerinin dahil olduğu değerlendirmeler, öğretmenlerin test temelli hesap verebilirlik sistemi vasıtasıyla performans değerlendirmesinin gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre test temelli hesap verebilirlik sistemleri ile değerlendirilerek yüksek başarılı olarak kabul edilen öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirildiğinde daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Müdürlerin bu yaklaşımındaki sebep ise okuldaki paydaşlarla olan iş birliği ve iletişim becerilerinin de değerlendirme kapsamında olması olarak belirtilmiştir.

Timmermans vd. (2015) “Hollanda İlköğretimindeki Risk Temelli Eğitsel Hesap Verebilirlik” adlı çalışmalarında, risk temelli eğitsel hesap verebilirliği benimseyen okulların hangilerinin düşük performans riskine sahip olduğunu saptamayı amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda okullar akademik başarı açısından farklılıklar göstermekte ve genel anlamda okulların başarılarının düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonucunda okulun yapısı, sistematik değerlendirmedeki yetersizlik, performans düşüklüğü, öğrenci başarılarının izlenmesi ve verilen desteğin değerlendirilmesi gibi faktörlerin okulların olması gerekenden daha düşük performansında etkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak risk temelli okul hesap verebilirliğini uygulayabilen okulların %40’ının düşük performansa dair risk gösterdiği belirtilmiştir.

Ingersoll vd. (2016) araştırmalarında; hesap verebilirlik çalışmalarının, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin işten ayrılmalarını engelleme düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre düşük hesap verebilirlik düzeyine sahip okullarda öğretmeni elde tutmanın zor olduğunu saptanmıştır. Ayrıca yüksek risk taşıyan öğrenci grubuna mensup olan okullarda öğretmen değişim hızının da çok yüksek olduğu görülmüştür. Daha iyi çalışma koşullarına sahip olan okulların hesap verebilirlik düzeylerinin okuldaki olumsuz etkileri azaltabildiği belirtilmiştir.

Nathaniel vd. (2016) ABD’nin dört eyaletini kapsayan çalışmada, öğretmen stresi ve okul iklimi üzerine sınava dayalı hesap verebilirlik politikalarının ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 6428 öğretmen oluşturmuş olup araştırma sonucuna göre hesap verebilirlik baskısının artması çevredeki stresin, öğretmen stresinin, müfredatla ilgili stresin ve teste özgü öğretmen okul iklimi stresini yordadığı görülmüştür. Sonuç olarak sınava dayalı hesap verebilirlik politikalarının okul iklimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Mitani (2018) araştırmasında; NCLB yaptırımlarının okul yöneticilerinin iş stresi, çalışma koşulları ve işten ayrılma davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. NCLB yaptırımlarının okul müdürlerinin işten ayrılma, stresle transfer oranları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan okul

müdürlerinin iş streslerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda bu yaptırımlarla karşı karşıya kalan okul müdürlerinin başka okullara gitme olasılıklarının da daha fazla olduğu ve çalışma koşullarında yaşanan değişimin maaş artışına da etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Neibauer (2019) araştırmasında, Arizona merkezinde bulunan matematik öğretmenlerinin yüksek riskli hesap verebilirlik ortamlarında stresle nasıl başa çıktıklarını ve stres nasıl tanımladıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yüksek riskli hesap verebilirlik uygulamalarına bağlı stresi hem kişisel hem de mesleki olarak olumsuz olarak algılamışlardır. Problemleri aktif bir şekilde değiştirmeye çalışmak ve probleme dayalı düşünme şekillerini değiştirmek stresle başa çıkma yolları olarak saptanmıştır.

Tonissen (2019) araştırmasında, hesap verebilirlik politikalarının öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Carolina’da bulunan ikisi yüksek ikisi düşük performanslı dört okulda görev yapan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, eyalet tarafından gerçekleştirilen kurs sonu sınavında öğrencilerin iyi performans göstermeleri için baskı hissettikleri belirlenmiştir. Bu baskıyı daha çok hisseden, daha düşük performanslı okullardaki öğretmenlerde önemli etkileri olduğu saptanmıştır.

2.2. Motivasyon

Fransızca kökenli “motivation” kelimesinden Türkçeye geçmiş olan motivasyon kelimesi Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü tanımına göre “isteklendirme” ve “güdüleme” anlamlarındadır (TDK, 2022). İlk olarak 1880’li yıllarda ABD ve İngiltere’deki psikoloji araştırmacılarının makalelerinde rastlanan bu kavram; yöneticiler tarafından insan faktörünün öneminin kavranmasına ve iş tatminini arttırmak için çeşitli arayışların oluşmasına zemin hazırlamıştır (Urgan, 2018, s.7). Tam olarak tanımlanmakta güçlük yaşanan motivasyon kavramı davranışın açıklanmasında varsayım olarak kullanılan bir yapıdır (Sarı, 2019, s. 36). Bu nedenle motivasyon somut olarak ifade edilemese bile insan davranışına etkisi açısından önem arz etmektedir. Yapılan motivasyon tanımlarında kullanılan kavramlar incelendiğinde genellikle *arzu*, *istek*, *dilek*, *amaç*, *hedef*, *güdü*, *motif*, *teşvik* gibi ifadelerin kullanıldığı görülür ve bu ifadeler

psikolojik ve fizyolojik eksiklikle başlayan davranışları harekete geçiren motivasyon sürecini ifade etmede kullanılır (Luthans, 2012, s. 157).

Motivasyon, insanların belirlenen hedefe doğru yönelmek için içlerinden gelen itici güçle maksatlı davranışlar sergileme sürecidir. İnsanların sosyal ve temel ihtiyaçları doğrultusunda davranışlarını harekete geçirip onlara enerji ve yön veren; hareketlerine devamlılık kazandırarak olumlu yöne sevk eden bir güçtür (Gümüş & Sezgin, 2012, s. 2).

Akbaba' ya (2006, s. 343) göre motivasyon bir şeyi yapmak için harekete geçmektir. Ancak insanların günlük hayatta ortaya koydukları davranışların hızını, şiddetini ve sürekliliğini ortaya koyan birçok etmen vardır ve bunlar içten ve dıştan gelen faktörlerden de etkilenmektedir.

Her birey üstlendikleri görev ve sorumluluklarla toplumun devamlılığını sağlar. Ancak bireylerin yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar üstlendikleri görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde etkilidir. Bu nedenle toplumun sürekliliği bireylerin motive olmalarına bağlıdır ve motivasyon kavramı bu noktada önemlidir (Yıldırım, 2021, s. 40).

Motivasyon, bireyi öğrenmeye sevk eden, harekete geçiren ve istek uyandıran bir kavramdır (Gül, 2019, s. 21). Bireylerin verimli olabilmeleri ve başarı ortaya koyabilmeleri, o işe motive olmalarıyla yakından ilişkilidir (Çoban, 2019, s. 25). Bundan hareketle bireylerin motivasyonu yapacakları işlerde istekli olmalarını sağlayarak başarıya ulaşmalarında etkilidir.

Şişman ve Turan (2007, s. 70), motivasyonun organizmada gözlemlenen sonuç ve süreçleri ifade ettiğini alan yazında ise motivasyon tanımının üç ortak paydada birleştiğini belirtmişlerdir. Bunlar;

- Organizmanın davranışına *enerji* sağlayan içindeki ve çevresindeki güçler,
- Davranışın *rotasını* belirleyen unsur ve süreçler,
- Davranışın *sürekliliğinde* etkili olan etmen ve süreçler.

Yapılan tüm tanımlardan hareketle insan davranışını tetiklemek, bu davranışı yönlendirmek ve sürdürmek eylemleri motivasyon kavramının temelini oluşturmaktadır. İnsan davranışını tetiklemede üç faktör etkilidir ve birinci faktör; insanı çeşitli şekillerde davranmaya yönlendiren itici güç olan güdüler ve bu güdülerini etkileyen çevresel faktörlerle ilgilidir. İkinci faktör ise belirli bir hedefe yönelmeyle ilgilidir. İlk iki faktöre bağlı olarak ortaya çıkan üçüncü faktör ise bireyin davranışını sürdürüp sürdürmemesiyle ilgili olup bu faktörler insanın anlaşılması için anahtar konumundadır (Gümüş & Sezgin, 2012, s. 2).

Çevik ve Köse (2017, s. 998), örgütlerin hedefine ulaşması açısından motivasyonun önemli bir konuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kendi içerisinde kültürlerini yaşatan örgütlerin güçlü olmasının örgüt çalışanlarına bağlı olduğunu ve bu nedenle motivasyon kavramının hem birey hem de örgüt için önemli bir kavram olduğunu ortaya koymuşlardır.

Motivasyon kavramı örgütler açısından önem arz ettiği gibi bireylerde kasıtlı davranış oluşturma ve bu davranışların süreklilik kazanmasında etkin rol oynayan eğitim açısından da önemlidir (Akbaba, 2006, s. 343). Bu bağlamda motivasyon kavramının eğitim-öğretim sürecinde davranışların yönünü belirlemede ve süreklilik kazandırmada itici güç olduğunu belirtmek mümkündür.

2.2.1. Motivasyonun Önemi

İnsan faktörü örgütlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için hayati öneme sahiptir. Bireylerin sahip olduğu tüm ruhsal, zihinsel ve fiziksel gücünü yüksek istek ve enerji düzeyiyle örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmek motivasyon kavramıyla ifade edilebilir (Can vd., 2015, s. 103). Bu nedenle örgütte istenilen düzeyde başarıya ulaşmak ve örgüt içinde sağlıklı ilişkilerin olabilmesi için çalışanların motive edilmesi oldukça önemlidir (Fermanoğlu, 2015, s. 8). Motive edilen bireyler kendilerini değerli hissettikleri için etkili ve verimli şekilde çalışırlar. Ortak bir amaç etrafında toplanan örgütlerde motivasyon düzeyi yüksek çalışanlar ve yöneticiler ile örgütün veriminin artması ve başarıya ulaşılması kaçınılmazdır (İşgörür, 2020, s. 6).

Demir'e (2018, s. 20) göre çalışanların motive edilerek performanslarının arttığı gibi isteksiz ve motivasyonsuz olarak yaptıkları işlerde de başarısız

oldukları görülmektedir. Bu durumda isteksiz yapılan işlerde verim elde edilemeyeceği gibi olumsuz sonuçların olabileceğini de kültürümüze yansımış olan “Gönülsüz yenen aş ya karın ağrıtır ya da baş.” atasözüyle ifade etmek mümkündür. Motivasyonun yüksek ya da az olmasının bireylerin performansı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.2.1.1. Örgütsel Açıdan Önemi

Günümüzde eskiden olduğu gibi insanları baskı ve zorlamayla çalıştırmak mümkün değildir. Bu nedenle örgütlerde başarıyı yakalamak ve verimi arttırmak için insanların psiko-sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak zorunlu hale gelmiştir. Örgütlerin öncelikle yapması gereken ise çalışanlarını başarıya güdülemeleridir zira başarının anahtarı motivasyondur (Genç, 2017, s. 266). Bu bağlamda motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerde örgütteki verimlerinin ve başarılarının artacağı böylece bireysel doyuma ulaşacakları söylenebilir.

Öztürk ve Dündar (2003, s. 58) çalışanların kurum yararına faaliyette bulunmalarını sağlamanın ve uzun vadede bir işte tutmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar bireylerin kendilerinden motive olmaları beklenilse de örgütlerin işlerinin başında çalışanları verimli şekilde çalışmaya itecek, problem çözmelerini ve sorumluluk almalarını sağlayacak, bireylerin başarılarını ödüllendirecek ortamları yaratmak gelir ki bu da pozitif atmosferin oluşmasına zemin hazırlar. Bu pozitif atmosferde güven duygusu içinde bireyler yeteneklerini geliştirerek yenilerini edinme fırsatı elde ederler. Örgütlerin çalışanları için oluşturdukları bu atmosfer motivasyon düzeylerinin artmasında en büyük etkiyi oluşturduğu söylenebilir. Motive olmuş bireyler ise olmayanlara göre daha kolay yönlendirilerek örgüt için etkili ve verimli olmaları sağlanır (Çevik & Köse, 2017, s. 999).

2.2.1.2. Çalışanlar Açısından Önemi

Bireylerin davranışlarını belirleyen ve davranışlarına yön veren unsurları arzu ve amaçlar, çevresel faktörler, sosyal alışkanlıklar, kişisel izlenimler ve tutumlar olarak sıralayabiliriz. Bireyler arzu ve amaçlarına ulaşamadıklarında iç dengesizlik durumu yaşayabilecekleri gibi arzu ve ihtiyaçları belirleyen motivasyon öğeleri de kişiseldir. Bu motivasyon öğeleri çevrenin ve kültürün

etkisiyle yön değiştirebilir, etkisini arttırabilir ve azaltabilir (Aydıntan, 2021, s. 156). Bu bağlamda bireyleri motive eden unsurların kişiden kişiye değişebileceği aynı zamanda bu unsurların sosyal çevre ve kùltürün etkisi altında kalabileceği anlaşılmaktadır.

Bireylerin motivasyon düzeylerini arttırmak için örgütler öncelikle bireylerin ihtiyaçlarını belirleyerek analiz etmeli ve örgütsel hedefler de dikkate alınarak ihtiyaçlar çift taraflı karşılanmalıdır. Temel ihtiyaçları karşılanan, gelişim ihtiyaçları desteklenen, maddi ve sosyal kazançları giderilen bireylerin örgüt içinde motivasyonları da yüksek olur (Fermanoğlu, 2015, s. 9). Ayrıca örgütlerin motive edemedikleri bireylerde işten ayrılma, devamsızlık, performansta düşüklük gibi olumsuz sonuçların görùlmesi beklenir.

Genç (2017), motivasyon sisteminin çalışanlara yararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Çalışanlar arasında olumlu rekabet ortamı oluşturur.
- Çalışanların toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için imkan sağlar.
- Çalışanların iş ve yaşamlarında tatmin olmalarını sağlar.
- Çalışanların becerilerini geliştirme ortamı oluşturur.
- Çalışanların yaratıcı yeteneklerini geliştirir.

Sonuç olarak ihtiyaçlar çalışanları harekete geçirir ve insanın maddi-manevi ihtiyaçları karşılandığı zaman insan yaşam tatminini bulur işte verimi artar (Genç, 2017, s. 270).

2.2.1.3. Yönetici Açısından Önemi

Çalışan motivasyonunu arttırmanın ve devamlılığını sağlamanın kendi sorumlulukları olduğunu düşünen yöneticiler, zamanlarının büyük bir çoğunluğunu çalışan motivasyonu konusuna ayırırlar (Kreitner & Kinichi, 2009, s. 212; Akt: Demir, 2018, s. 21). Yöneticiler hiçbir zaman aynı teşvik ve özendirmelerle insanları motive edebileceklerini düşünmemelidir. Genellikle eski tip yöneticileri korku ve maddi ödüllerle çalışanlarını motive edeceklerini düşünseler de bu kısa vadede bir motivasyon oluşturacaktır (Genç, 2017, s. 271). Bu bağlamda yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarını ve becerilerini göz ardı

ederek baskı ve ödüllerle oluşturmaya çalıştığı motivasyonun uzun süre etkili olmayacağını belirtmek mümkündür.

Örgütte çalışanların verimliliğini arttırmak için onları teşvik eden faktörleri belirlemek önemlidir. Çünkü örgütün amaçlarına katkı sağlaması beklenen çalışanların teşvik araçlarını belirlemek ve güdülerini ortaya çıkarmak yöneticilerin başarıları ile yakından ilişkilidir (Kaplan, 2007, s. 12). Ayrıca yöneticiler değişen iş şartlarına çalışanlarını uygun hale getirmelidir. Bu nedenle yönetici çalışanlarını motive edebilmek için otorite, yetki ve sorumluluklarını çok iyi kullanabilmelidir. Yöneticiler sadece sahip oldukları otorite ve yetkilerle değil sahip oldukları liderlik özellikleriyle de kendilerini sevdiren çalışanlarını motive edebilirler (Genç, 2017, s. 272). Böylece kendisine saygı duyulup sevilen yöneticilerin çalışanlar üzerindeki etkisi olumlu olacağından hem örgüt içindeki olumlu iklim hem de bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı olması motivasyonu da olumlu etkileyecektir.

2.2.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon (güdülenme), iki tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunları içsel ve dışsal motivasyon olarak ifade etmek mümkündür.

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

İç Motivasyon, insan doğasının gerçek dürtüsü olarak tanımlanabilir. Bireyin dış faktörlere aldırmandan özel yaşamına eğiliminden kaynaklanan iç motivasyon, kalıtsal yapıyla da ilgilidir (Yıldırım, 2015, s. 37). Bu motivasyon türünü birey kendisi istediği ile eyleme geçtiği için en iyi motivasyon türü olarak kabul edilmektedir. Bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçları onu harekete geçiren motivasyon faktörleridir. İç motivasyonda davranışlara etki eden bir dış faktör olmadığı gibi kişinin kendi kabiliyetlerini ve işle ilgili bilgisini ortaya koyma süreci vardır (Emir, 2017, s. 20).

Akbaba (2006, s. 345), bireyin yeterli olma, bilme, anlama gibi bireysel ihtiyaçlarına karşı geliştirdiği tepkileri içsel motivasyon olarak ifade etmektedir. Bireyin kendi isteğiyle çalışmasının bir ürünüdür. Bir birey gerçekleştirdiği faaliyet sırasında doyum elde ederse içsel motive olmuş demektir. Burada dıştan

ödül ya da herhangi bir baskı olmadan faaliyetin ilgi çekici olması önemlidir (Aslan & Doğan, 2020, s. 293).

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (2000), bireylerin çocukluk yıllarında daha çok içsel motivasyon davranışları gösterdiklerini ancak zamanla çevreyle ilişkiler sonucu öğrenilen sosyal kurallarla bu davranışlara uygun hareket etmeye başladığını ifade eder. Artık iç doyum elde etmek için değil de ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçınmak için davranış geliştirir bu da dışsal motivasyonla ilgilidir (Akt: Aslan & Doğan, 2020, s. 292).

Dış motivasyonda davranış, amaç için araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani dış motivasyon iç motivasyonun aksine amaç ve davranışları yapmak değildir (Yıldırım, 2015, s. 39). Bu motivasyon türünde bireylerin kendilerinden beklenenleri yerine getirip iyi yaptıklarında maddi ve manevi ödüller almaları; kötü yaptıklarında ise birtakım cezalara maruz kalmaları bireyi istenen davranışları gerçekleştirmeye ve yüksek performans göstermeye itmektedir (Aytürk, 2015, s. 119).

Sonuç olarak içsel ve dışsal motivasyon türünü karşılaştırdığımız zaman içsel motivasyonda bireyin kendi ihtiyaç, beklenti ve iş doyumunu gibi etkenler ön plandayken dışsal motivasyon türünde ise bireyin kendisi dışındaki ihtiyaçlar, talepler ve beklentiler hakimdir (Urhan, 201, s. 40).

2.2.3. Motivasyon Teorileri

Sosyal bir varlık olan insanın ne zaman, nerede, nasıl davranacağı ve neye ihtiyaç duyduğu sürekli bir araştırma konusu olmuştur. Motivasyon konusunda örgüt yöneticilerinin faydalanabileceği çeşitli teoriler, araç ve yöntemler geliştirilmiş ve bu teoriler çalışanları motive edebilmek için kullanılmıştır. Bazı teoriler bireylerin içinde bulundukları durumlara ağırlık verirken bazıları çevrenin etkisini, iş yaşam kalitesini ve kişiye dışarıda etki eden faktörlere ağırlık vermiştir. Motivasyonla ilgili birçok teori oluşturulmasına rağmen motivasyon teorilerini içsel faktörlere ağırlık veren “kapsam teorileri” ve dışsal faktörlere ağırlık veren “süreç teorileri” olmak üzere iki grupta sınıflandırabiliriz. İnsanları “neler”in motive ettiğiyle kapsam kuramları ilgilenirken, insanların “nasıl”

motive olduğuyla süreç teorileri ilgilenir (Can, vd., 2015, s. 108; Koçel 2007, s. 510; Aydın, 2021, s. 157).

2.2.3.1. Kapsam Teorileri

İnsanı harekete geçiren içinde bulunduğu durum, ihtiyaç ve dürtüleridir. Bu teorilerin üzerinde durduğu nokta ise bireyleri davranışlara yönlendiren faktörleri anlamaktır. Kapsam teorileri yöneticilerin bu bağlamda bireyleri belirli yönlerde harekete sevk eden faktörleri anlamaları ve bunları kullanarak örgütün amaçları doğrultusunda bireylerin hareket etmesini sağlamaktır (Fermanoğlu, 2015, s. 10; Gümüş & Sezgin, 2012, s. 7; Koçel, 2007, s. 637).

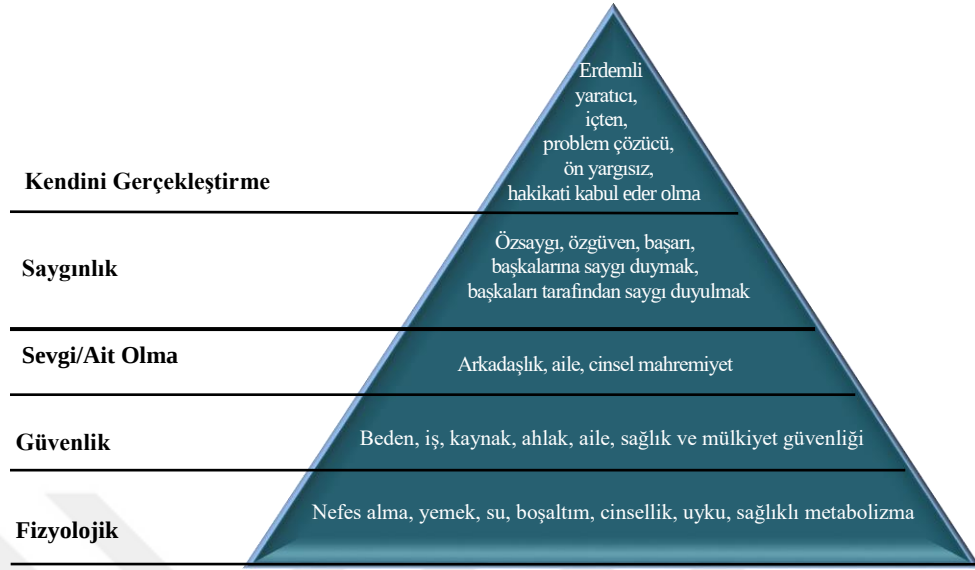
Kapsam teorileri dört başlık altında incelenecektir. Bunlar;

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi
- Alderfer'in ERG Teorisi
- Herzberg'in İki Faktör Teorisi
- McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi'dir.

2.2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'nin temelinde iki varsayım vardır. Birincisi, bireyin davranışlarının bir nedeni olduğu ve bireyin ihtiyaçlarını gidermek için yönelimlerde bulunduğudur. Bu bağlamda davranışların temelinde bireylerin ihtiyaçları vardır. İkincisi ise ihtiyaçlar sıralıdır ve belli bir hiyerarşi içerisindedir. Yani alt basamaktaki ihtiyaçlar giderilmeden üst basamaktaki ihtiyaçlar bireyi davranışa yönlendirmez (Aydın, 2021, s. 158). Bu yaklaşıma göre bireyin ihtiyaçları en alt basamaktan üst basamağa doğru beş hiyerarşik düzende sıralanmaktadır. Bunlar aşağıdaki 2.1. şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: B. Aydın (2021). *İşletmelerde Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi, s.159.

Bireylerin ihtiyaçları, hayatlarını devam ettirebilmelerine göre sıralanmıştır. Birey için önemli olan ihtiyaç diğerlerinin önüne geçerek tatmin edilmek ister. Bu nedenle alt basamaktaki ihtiyaçlar karşılandıkça üst basamaktaki ihtiyaçlar ortaya çıkar ve alttaki ihtiyaçlar giderildikçe üstteki ihtiyaçların önemi artar ve sıralama ihtiyaçlar karşılandıkça devam eder (Hoy & Miskel, 2012; Akt: Arıcı, 2021, s. 41).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına ait temel ilkeler şu varsayımlara dayandırılmaktadır (Can vd., 2015, s. 109):

- Daima isteyen bir varlık olan insanın davranışlarını doyurulmayan ihtiyaçları belirler ve tatmin edilen ihtiyaçların motive edici özellikleri ortadan kalkar.
- İnsanların ihtiyaçlar ağı karmaşık yapıda olduğundan aynı anda farklı ihtiyaçlardan farklı şekilde etkilenebilirler.
- İnsanların ihtiyaçları önem derecesine göre bir sıralanırlar. Ancak alt basamaktaki ihtiyaçlar doyuruldukça üstteki ihtiyaçlar önem kazanır ve doyuma ulaşmayı bekler.

Sarı (2019, s. 42-43), Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin okul ortamı ve öğretmenler için de geçerli olduğunu savunan araştırmacıların; öğretmenlerin de

ihtiyaçlarının belli bir önceliği olduğunu ve okul yöneticilerinin temel ihtiyaçları karşılamadan daha üstteki ihtiyaçların karşılanamayacağının bilincinde olmaları gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda psikoloji temelli motivasyon teorilerine göre bundan farklı olarak çalışmalarından aldıkları dönütlerle dllendirilip içsel motive olmuş öğretmenlerin ek teşvik edici unsurlara ihtiyaç duymadan özerk ve öz yeterlilik sahibi olduğunu savunan araştırmacıların da olduğunu belirtmiştir. Yani bu araştırmacılara göre öğretmenler mesleklerini değerli görüp zenginleştirici bir deneyim olarak algırlar ve bu yönüyle Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin ğretmenlik mesleğinin psikolojik yönüyle bağdaşmadığını söylemek mümkündür.

2.2.3.1.2. Frederik Herzberg’in ift Faktör Gdleme Kuramı

En iyi bilinen motivasyon kurumlarından biri de Herzber’in ift Faktör Kuramı’dır. Bu kuram, temel insani ihtiyaçlarla ilgili konuları ele alarak çalışanların işe olan tutumlarını etkileyen “hijyen” ve “motivasyon” olarak adlandırdığı faktörleri kavramsallaştırır (Webb, 2008, s. 40).

Herzberg’e göre kişiyi çalıştığı ortama bağlayan motive edici faktörler ile kişiyi olumsuz etkileyen hijyenik faktörlerin birbirinden ayrılması gerekir. Çünkü bunların bazılarının varlığı doyuma ulaştırırken yokluklarıyla nötr bir ortam oluşturarak doyumsuzluğa neden olmaktadır. Yani bazıları varlıklarıyla motive edip tatmin ederken bazılarının yoklukları tatminsizliğe neden olmaktadır (Gümüş & Sezgin, 2012, s. 10).

Herzberg’in ift Faktör Kuramı Maslow’un kuramı ile benzerlik göstermektedir. İhtiyaçlar Hiyerarşisinde bulunan fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma basamaklarının hijyen faktörlerini karşıladığı; saygınlık ve kendini gerçekleştirme basamaklarının da motive edici faktörleri karşıladığı sylenabilir. Herzberg, ekonomik şartların iş doyumunu sağlamak için çok da önemli olmadığını; Maslow’un aksine başarmanın ve sorumluluk almanın daha önemli olduğunu savunmaktadır (Arıcı, 2021, s. 43).

İnsanların motivasyonunun hijyen ve güdüleyici faktörlerden etkilendiğini savunan Herzberg’in motivasyon teorisi, motivasyonun sağlanması için önce hijyen faktörlerin karşılanması gerektiğini belirtir. Hijyen faktörlerin

karşılanmasının ardından güdüleyici faktörlerin gerçekten bireyi motive olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak için para gibi hijyen faktörlerin yerine gerçek güdüleyiciler önemlidir. Bunun sağlanması için de öğretmenlere okulların vizyonunu bilme ve ona inanma, mesleki ilerleme, başarıların ödüllendirilmesi, sürekli hizmet içi eğitim alma gibi imkanların sunulmasının önemli olduğu söylenebilir (Kurt, 2005; Akt: Yıldırım, 2015, s. 43).

2.2.3.1.3. McClelland'ın Başarı Teorisi

McClelland'ın Başarı Teorisi; başarı, ilişki ve güç ihtiyaçları üzerine kuruludur. Bu teorinin diğerlerinden farkı ise bireylerin ihtiyaçlarını doğuştan değil de sonradan yaşamdan edinilen tecrübelerle öğrendiğini savunmasıdır. McClelland'a göre her insanda bu ihtiyaçlardan biri daha baskındır ve diğer iki ihtiyaç bireyin bulunduğu konum ve duruma göre değişiklik gösterir (Fermanoğlu, 2015, s. 15).

McClelland, teorisinde en çok başarılı olma ihtiyacı üzerinde durmuştur ve ona göre başarılı insan şu özellikleri gösterir (Şişman & Turan, 2007, s. 75):

- Zor bir görevi tamamlamak ya da sorumluluk almaktan çekinmez aksine bunlara gönüllü olur.
- Kendisine ulaşması zor hedefler belirleyerek risk almayı sever.
- Yaptığı işlerin sonunda anlaşılır bir geri bildirim bekler.
- Kendini görevine adan ve o iş dışında gözü hiçbir şey görmez.

Güçlü olma ihtiyacı duyan kişi gücünü ve otoritesini arttırarak çevresini kontrol altına almak ister. Yani bu kişiler lider olmak ve karar verme yetkisine sahip olmak isterler (İşgörür, 2020, s. 15).

Yakın ilişki ihtiyacı duyan bireyler ise yaşamını yalnız başına sürdürememe ve toplumsal niteliğe sahip olmak için kişi ve gruplarla birlikte olma zorunluluğu hissederler. Yani bireyleri insanlarla ilişki kurmak için etkileyen nedenler vardır. Sosyal faaliyetlerden zevk alan bireyler bir gruba dahil olduklarında kimlik sahibi olduklarını düşünürler ve toplum tarafından sevmek ve kabul edilmek isterler (Aydıntan, 2021, s. 168).

McClelland'ın Başarı Teorisi'nin yöneticiler için uygulamada faydalı olduğu söylenebilir. Yöneticiler; bireylerin başarı, güç ya da ilişki ihtiyaçlarından hangisinin onu motive ettiğini tespit ederse bireyleri motive edici rol ve görevler verebilirler. Böylece bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli ortamlar hazırlanarak bilgi, beceri ve yeteneklerini işlerine aktarılması sağlanır (Demir, 2018, s. 30).

2.2.3.1.4. Alderfer 'in ERG Teorisi

Motivasyon teorilerinden bir diğeri de Alderfer'in Existence- Relatedness- Growth (ERG) teorisidir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramının basitleştirilmiş hali olarak karşımıza çıkan bu teorinin basitleştirilmesinin sebebi ise Maslow'un hiyerarşisinin gerçek hayata uygun olmadığı görüşüdür (Tekin & Görgülü, 2018, s. 1561). ERG teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin aksine bireylerin gereksinimlerini tatmin etmelerine bağlı olarak hiyerarşi basamakları arasında iki taraflı hareket edebileceklerini savunur (Küçüközkan, 2015, s. 103).

Alderfer tarafından geliştirilen ve insan ihtiyaçlarını üç grupta toplayan bu teori ERG ismini bu basamakların baş harflerinden almıştır. Türkçe karşılıkları ise sırasıyla “var olma, ilişki, gelişme” (VİG) olarak ifade edilmektedir (Demir, 2018, s. 30).

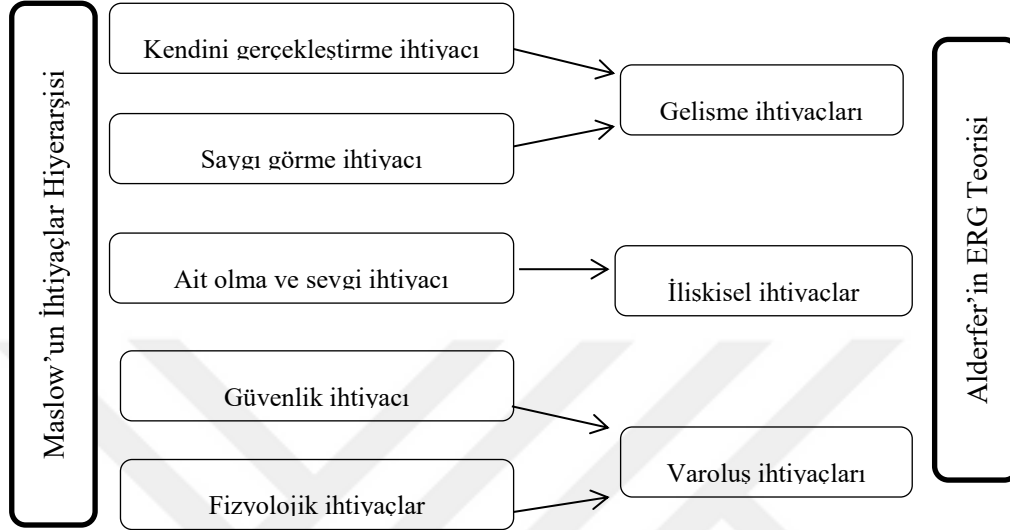
Var olma ihtiyacı: Bu basamaktaki ihtiyaçlar Maslow'un ilk iki basamağı olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını içerir. Alderfer'e göre bu basamaktaki ihtiyaçlar çalışma karşılığında elde edilen para ile büyük ölçüde karşılanmaktadır.

İlişki Kurma İhtiyacı: Bu tür ihtiyaçlar bireylerin tek başına yaşayamama ve diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacını içerir. Maslow'un sevgi ve ait olma basamağına denk gelir. Var olma ihtiyaçlarından farklı olarak bireyin ilişki kurma ihtiyacının giderilmesi diğer bireylerle ortak anlayış, paylaşma, karşılıklı etkileşime dayanan faaliyetlerde bulunmaya bağlıdır.

Gelişme İhtiyacı: Bu tür ihtiyaçlar, bireylerin sahip oldukları kapasiteye tam olarak ulaşıp gelişmesine ve yeni yeteneklerin meydana çıkmasına olanak sağlar. Maslow'un kendini gerçekleştirme basamağına denk gelir (Şişman & Turan, 2007, s. 74).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşi ile ERG teorisi karşılaştırıldığında bu teorinin daha esnek olduğu görülmektedir (Tınaz, 2005, s. 10). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşi ile ERG Teorisinin karşılaştırılması şekil 2.2'de verilmiştir.

Şekil 2.2: ERG Modeli ile İhtiyaçlar Hiyerarşisi Karşılaştırma



Kaynak: B. Deveci (2020). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumuna Etkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, s.83.

Sonuç olarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisindeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları Alderfer'in ERG teorisindeki var olma ihtiyaçlarına; sevgi ve ait olma ihtiyacı ilişki kurma ihtiyaçlarına; saygınlık ve değer ihtiyacıyla kendini gerçekleştirme ihtiyacı gelişme ihtiyaçlarına denk gelmektedir. Küçüközkan (2015), iki kuram arasındaki çok büyük benzerlikler olmakla birlikte ERG kuramında iki farklı ihtiyacın hiyerarşik sıra gözetilmeksizin aynı anda karşılanabilmesi açısından Maslow'un teorisinden farklı olduğunu ifade eder.

2.2.3.2. Süreç Teorileri

Motivasyon teorilerinden biri olan kapsam teorileri bireyi 'neyin' motive ettiğiyle ilgilenmektedir. Süreç teorileri ise motivasyon sürecini açıklamaya çalışır. Bu teoriler; bireylerin davranışlarının nasıl harekete geçtiğini, yönlendirildiğini, sürdürüldüğünü ve sonlandırıldığını bulmaya çalışır (Sinding & Waldstrom, 2014, s. 189; Akt: Sarı, 2019, s. 48). Süreç teorilerine göre iç faktörlerin yanında dış faktörler de bireyleri motive edici etkiye sahiptir ve

ihtiyaçlar bireyi davranışa iten faktörlerden sadece bir tanesidir (Gümüş & Sezgin, 2012, s. 12).

Başlıca Süreç teorileri şunlardır:

- Vroom'un Beklenti Teorisi
- Adams'ın Eşitlik Teorisi
- Locke'un Amaç Teorisi
- Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi

2.2.3.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi

Vroom; bireyin davranışlarının temelinde yatan belirleyici kriterin, yaptığı davranışın sonunda beklediği durum olduğunu savunur. (Aydıntan, 2021, s. 170). Yani bu teoriye göre davranışın oluşmasında sadece ihtiyaçlar etkili değildir. Bireylerin belirlenen hedeflerde beklentinin de önemli olduğu görülmektedir. Bireyi motive eden unsurun beklenti olduğu söylenebilir.

Beklenti teorisinde motivasyon üç bileşenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bunlar beklenti, araçsallık ve değer olarak tanımlanmaktadır (İşgörür, 2020, s. 16; Wagner & Hollenbeck, 2015, s. 83):

1. Beklenti: Birey gerçekleştirmiş olduğu davranışın bir sonuç vermesini bekler. Yani bireyin çabası karşısında kazandığı performans olarak ifade edilebilir.

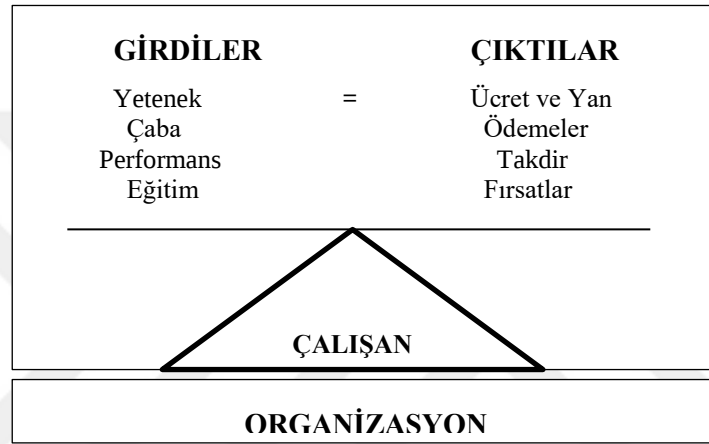
2. Araçsallık: Harcanılan emek sonucunda kazanılan performansın bireye ödül olarak dönmesidir. Aynı zamanda istenilen sonuca ulaşabilmek için bireyin performansının ne kadar işe yarayacağına inanma derecesini de ifade ettiği söylenebilir.

3. Değer: Bireyin gösterdiği performans sonucu elde ettiği ödülün sağladığı yarardır. Bireylerin gerçekleştirdiği işlere atfettikleri değer ya da önem de denilebilir. Soykenar (2008, s. 19), bu kuramı Motivasyon= Değer x İlişki x Beklenti ($M = D \times \dot{I} \times B$) formülü ile özetlemektedir. Bu üç bileşenden birinin değeri sıfır olduğu durumda motivasyon değerinin de sıfır olacağını vurgulamıştır.

2.2.3.2.2. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'ın Eşitlik Teorisine bireyler, kendi çabası sonucunda elde ettiği ödülü kendi durumunda olan diğer insanlarla karşılaştırır (Şişman & Turan, 2007, s. 77). Yani bu teoriye göre kişi, gösterdiği çaba sonucunda elde ettiği ödülleri kendisiyle aynı seviyede olan başka bir çalışanla karşılaştırdığında eşit olduğu algısına varırsa adalet koşulunun karşılandığına inanır (Çoban, 2019, s. 32). Adams'ın Eşitlik teorisi şekil 2.3'te verilmiştir.

Şekil 2.3: Adams'ın Eşitlik Teorisi



Kaynak: A. Keser (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel.

Şekil 2.3 incelendiğinde Eşitlik Teorisinin “girdi” ve “çıktı” değişkenleri arasındaki ilişkiye dayandığı görülmektedir. Bireyin geçmiş deneyimleri, eğitim ve çabası girdi içerisinde yer alırken; bireyin değişimler sonucunda elde ettiği sonuçlar çıktıyı ifade eder. Girdi ve çıktıların değişim ilişkileri için önemli etken olabilmesi için iki şartın sağlanması önemlidir. Bu şartların ilkinde, girdi ya da çıktının taraflar tarafından tanınması; ikinci şart ise girdi ve çıktı marjinal fayda olarak ele alınabilmesidir (Sevinç, 2015, s. 950).

Bu teoriye göre çalışan kişinin organizasyonda ortaya koyduğu girdi ve çıktılar arasındaki denge öznel olarak belirlenmektedir. Çalışanın işinde ortaya koymuş olduğu girdilere karşılık elde edilen kazanım adaletli değilse motivasyonu düşecektir (Keser, 2006, s. 43). Bu bağlamda birey ortaya koymuş olduğu çaba sonucunda elde ettiği çıktıları diğer çalışanlarla karşılaştırdığında elde ettiği kazanımlar arasında eşitlik olmadığı kanısına vardığında motivasyonu da etkilenecektir.

2.2.3.2.3. Locke'nin Amaç Teorisi

Hedef belirleme teorisi olarak da adlandırılan bu teori 1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Hedefler ve performans arasındaki ilişkiyi vurgulayan teoriye göre, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi doyuma ulaşıp ve yüksek motivasyon sağlamaktadır. Aksine, amaçlara ulaşamama ise bireylerde hayal kırıklığı yaşatmakta ve düşük motivasyonun sebebi olabilmektedir (Çoban, 2019, s. 33). Amaç Teorisine göre davranışın temelini değerler ve hedefler belirlediği görülmektedir. Hedef, bireyin bilinçli bir şekilde ulaşmak istediği şey olarak tanımlanabilir. Değer ise “Birinin değerleri onlarla tutarlı olan şeyleri gerçekleştirme isteği yaratmaktadır.” şeklinde belirtilmektedir (Lunenburg, 2011; Akt: Çoban, 2019, s. 33).

Şişman ve Turan (2007, s. 78), hedefin davranışı motive etme derecesini şu etkenlere bağlamışlardır:

- *Hedefin belirli olması*: Açıklık, anlaşılabilirlik, ölçülebilirlik.
- *Hedefe ulaşmada zorluk düzeyi*: Aranan yeterlilik ve performans düzeyi.
- *Hedefe ulaşmada adanmışlık*: Harcanan çaba miktarı.

Buna göre açık, ulaşılması zor ve ölçülebilir olan hedeflerin bireylerde motivasyonu arttırdığı için başarıyı getirdiği söylenebilir. Böylece bireyde sorumluluk duygusu da gelişerek kendine olan güven artar. Ancak hedeflerin aşırı zor olması ve kabul görülmemiş olması motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir.

2.2.3.2.4. Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi

Skinner'in geliştirmiş olduğu bu teori, amaç teorisine tepki olarak geliştirilmiştir. Amaç teorisi, davranışları yönlendirmede belirlenen hedeflerin etkili olduğunu savunan bilişsel bir yaklaşımdır. Pekiştirme teorisi olarak da adlandırılan davranış şartlandırma teorisi ise davranışı pekiştirmenin o davranışın sıklığını arttırdığını savunan davranışsal bir teoridir (Özkalp & Kirel, 2010, s. 290). Yani bu teori davranışın bilişsel bir süreç olmayıp pekiştiricilerle yönlendirildiğini savunmaktadır. Bir başka ifadeyle bireyler davranışlarının

sonucunda elde ettikleri olumlu ya da olumsuz sonuçlarla o davranışı tekrar edip etmemeye karar verirler.

Demir (2018, s.41), Davranış Şartlandırma Teorisinin bireylerin bilişsel süreçleriyle ilgilenmediğini, bireylerin ortaya koymuş olduğu davranışların sonuçlarıyla ilgilendiğini belirtir. Ayrıca bu konunun motivasyon teorileri içinde yer alma sebebini de bireylerin davranışlarına etki eden faktörlerle ilgili anlamlı sonuçlar elde edilmesine bağlamaktadır.

Davranış şartlandırma teorisine göre, çalışan örgüt açısından olumlu bir davranış sergilediği zaman bu davranışın süreklilik kazanması için uygun pekiştireçler kullanarak çalışanı ödüllendirmelidir. Bu sayede örgüt amaçlarına uygun davranışların devamlılığının sağlanması mümkündür. Diğer açıdan bakıldığında çalışan örgütün amaçlarına ters düşen bir davranış sergilediğinde cezalandırılmaz yahut uyarılmazsa o davranışların da tekrar etmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle çalışanların olumsuz davranışları sonrasında onları cezalandırmak ya da uyarmak hangi davranışı yapıp yapmayacaklarını öğrenmelerine olanak sağlar (Urhan, 2018, s. 18). Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin belirlenen amaca yönelik davranışlarının pekiştirilmesi onların motivasyonlarının artmasına zemin hazırlar (Güneş, 2021, s. 38).

2.2.4. Öğretmen Motivasyonu ve Önemi

Girdisi insan olan eğitim örgütlerinin görevi; maddi ve manevi kültür aktarımını sağlamak, çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip nesiller yetiştirmektir (Arslan, 2012, s. 47). Eğitimin birçok bileşeni olmakla birlikte en önemli ayağı öğretmendir. Çünkü bir eğitim örgütü ne kadar çok donanıma sahip olursa olsun hedeflenen amaca bireyleri yönlendirecek rehberlere ihtiyaç vardır. Bu süreçte öğretmen motivasyonu eğitimin kalitesini arttırmak ve öğretme sürecinde başarıya ulaşmak için çok önemlidir.

Motivasyon, kişilerin beklentileri doğrultusunda ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda davranışların şekillenmesi olarak ifade edilmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bu ihtiyaçlar fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı görme ve kendini gerçekleştirme olarak sınıflandırılır. Eğitim kurumlarında kilit konuma sahip olan öğretmenlerin de bu ihtiyaçlarının karşılanması önem arz

etmektedir. Öğretmenlerin aldıkları maaşla birincil ihtiyaçlarını karşılayabilmesi fizyolojik ihtiyaçları, kendini her yönden güvende hissetmesi güvenlik ihtiyacını, okul içinde ve toplumda kabul görme sosyal ihtiyaçları, kurumda uyum içinde çalışması duygusal ihtiyaçları, çevresindekilerden saygı görmesi ve mesleki itibarı, kendinde var olan potansiyeli açığa çıkararak iyi bir öğretmen olma çabasıyla kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılaması öğretmenin motivasyonunu arttırması açısından önemlidir (Söğüt, 2021, s. 16). Töremen (2000, s. 18), motive olamamış bir öğretmenin tam anlamıyla kendini işe veremediğini ve öğrencilere istenilen oranda faydalı olamadığını ifade etmiştir.

Her insanı motive eden unsurlar farklı olmakla birlikte her öğretmenin de okul ve yöneticisinden beklentileri de farklıdır. Her ne kadar beklentiler çeşitlilik gösterse de araştırma sonuçları motivasyonu sağlayan ortak faktörlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörleri Şahin (2016) şu şekilde ifade etmiştir:

- Adil bir ücret,
- İyi bir çalışma ortamı,
- Yükselme ve gelişme olanağı,
- Başarının takdir edilmesi,
- Kişisel sorunların anlayışla karşılanması,
- İşin ilginç ve anlamlı olması,
- Örgüt sorunlarına katkıda bulunma olanağıdır.

Öğretmenleri motive etmenin birçok yolu olmasına karşın en etkili yöntemlerden biri, yöneticilerin yaşanan durumlara uygun motive yollarını kullanmasıdır. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile eğitim-öğretimin kalitesi yöneticilerin kalitesi göstermektedir (Doğan & Koçak, 2017, s. 2). Bu bağlamda okul yöneticisi, öğretmenin ihtiyaçlarını iyi tespit edip ihtiyaca uygun olan motivasyon türlerini kullanmalıdır. Yöneticilerin öğretmenlerle iletişimin sağlıklı olması, onlara değer verdiğini hissettirmesi, öğretmenlerin yaptıkları işlere saygı duyup onları desteklemesi, güvenilir ve adaletli olması, mesleki ihtiyaçları ve gelişimleri için gereken desteği sağlaması öğretmen motivasyonunu olumlu şekilde etkileyecektir (Söğüt, 2022, s. 18).

Ancak ülkemizde çoğu üst düzey yöneticilerin ve okul yöneticilerinin yönetim uygulamalarında çağdaş motivasyon kuramlarını pek önemsemedikleri göze çarpmaktadır. Eğitim çalışanlarının büyük çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin mesleki ve idari yükselmeleri, atanmaları, başarı ve kıdem gibi uygulamalar bilimsel ölçütlere göre değil siyasilerin keyfi uygulamalarına bırakılmaktadır (Topçu, 2019, s. 67). Buradan çoğu eğitim yöneticisinin öğretmenleri güdülemek yerine keyfi uygulamalar nedeniyle meslekten soğumaları ve gerekli çabayı göstermeden minimum verimle mesleğe devam etmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin başarı ve çalışmaları adil olarak değerlendirilmediği durumlarda bu başarı ve çalışmalar motivasyon aracı olmaktan çıkmaktadır. Denetim anlayışının modern, yapıcı ve geliştirici olmaması, denetimlerin yetersizliği, branş dışından olan denetmenlerin gereksiz ve tutarsız davranışları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engellemekle birlikte çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarını da azaltmaktadır (Topçu, 2019, s. 68). Kurumuna bağlılığı azalan öğretmenlerin kendilerini geliştirme gereksinimleri azalmakta ve mesleki doyumun yaşanmaması nedeniyle motivasyon düşüklüğü görülme olasılığı yükselmektedir.

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmen, işine de o oranda bağlı olacaktır (Polat, 2010, s. 31). Bu durum en çok öğrencileri ve eğitim kalitesini etkileyecektir. İşini seven öğretmenin öğrencileri ile olan iletişimi daha etkili olacağı için onlara olumlu davranış kazandıracak, kendinden emin ve ne istediğini bilen güdülenmiş nesiller yetiştirecektir. Sonuç olarak motivasyon öğretmen için olduğu kadar eğitimin kalitesi için de o kadar önemlidir.

Urhan (2018, s. 48), öğretmen motivasyon kaynağının en etkili yöntemi olan yöneticilere bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar:

- Yöneticiler; öğretmenlerin öz güdülenmelerini olumsuz etkileyecek güçlerini vurgulayan ifadelerden sakınmalıdırlar.
- Yöneticiler; öğretmenlerin yoğun rekabet içine sürüklememelidir. Eğitim süreci sekteye uğrayacağından daha çok iş birliğe önem vermelidir.

- Yöneticiler; mümkün olduğunca öğretmenlere hızlı geri bildirim vermelidir. İyi bir iş çıkaran öğretmene anında verilen geri dönüt ödül niteliğinde olacaktır.

- Yöneticiler; öğretmenlerin öğretim stilleri ve yaklaşımları konusunda daha esnek davranarak öğretmeni daha etkin hale getirmelidirler.

Sonuç olarak öğretmen motivasyonunun yüksek düzeyde olması eğitimin kalitesi ve okul içi ilişkiler açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenin kendini geliştirmesine, iletişimin sağlıklı olmasına, beklentilerin karşılanmasına olanak sağlaması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2.5. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.5.1. Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım'ın (2015) çalışmasında, okul müdürlerinin mesleki ve yönetsel yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda mesleki ve yönetsel yeterliliği yüksek düzeyde olan yöneticilerin öğretmen motivasyonlarını yüksek düzeyde etkiledikleri saptanmıştır.

Demir (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada korelasyon model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 781 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Motivasyonel Dil Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise 15 öğretmene uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin aitlik oluşturu, yönlendirici ve cesaretlendirici olmak üzere üç dil edinimini kullanım şekillerine göre öğretmen motivasyonlarının yüksek olduğu saptamıştır.

Urhan (2018) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin motivasyonunda etkili faktörleri çok yönlü olarak incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemi kullandığı çalışmasının örneklemini 2016-2017 öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde görev yapan 404 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri ‘İçsel ve Dışsal

Motivasyon Ölçeği' ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin genel motivasyonlarının yüksek, içsel motivasyonlarının çok yüksek ve dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çoban (2019) çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın araştırma yöntemi karma araştırma modelidir. Örneklemi ise İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 314 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Motivasyon Ölçeği” ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasından pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin motivasyon düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Sarı (2019) çalışmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi ile okul ikliminin aracılık rolünün olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelindeki 2017-2018 eğitim- öğretim yılında görev yapan 492 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme Ölçeği (YAYTAD)” “OCDQ-RE Örgüt İklimi Ölçeği” ve “Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN)” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yöneticilerin kullanmış oldukları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen motivasyonları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu ulaşılmıştır.

İsmail (2020) çalışmasında, motivasyon ve araçlarının eğitim çalışanları üzerinde işten ayrılma niyetinin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan Türk ve Arap okullarında görev yapan 230 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda içsel motivasyonu yüksek olan çalışanlarda işten ayrılma düşüncesi daha azken dışsal motivasyon araçları ile işten ayrılma niyeti arasında bir ilişki saptanamamıştır.

İşgörür (2020) çalışmasını özel okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen motivasyonunu arttırmak amacıyla hangi araçları kullandıklarını

saptamak için gerçekleştirmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ilinde bulunan 15 özel okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon araçları öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini iyi hissetmesine dayanan psiko-sosyal araçlar, maddi kaynaklı olan ekonomik araçlar ve çalışma ortamındaki işleyişi etkileyen örgütsel-yönetimsel araçlar olarak sınıflandırmıştır.

Söğüt (2022) çalışmasında, İstanbul ilinde bulunan özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının motivasyon düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini ise İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan 198 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin anlama-empati becerileri ile sosyal rahatlık algılarının öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

2.2.5.2. Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Papi ve Abdollahzadeh (2011) “Öğretmen Motivasyon Uygulaması, Öğrenci Motivasyonu ve Olası L2 Benlikleri: İran EFL Bağlamında Bir Sınav” adlı çalışmada, İran’ın İngilizce (EFL) bağlamında öğretmenlerin motivasyon uygulamaları ve öğrencilerin motive edici davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin motivasyonel stratejilerinin öğrencilerin motive edici davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kaur (2013) araştırmasında, çalışanın motivasyonunun iş tatmini ve kurumsal performansı nasıl etkilediğini incelenmiştir. Araştırmada Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi olarak bilinen motivasyon teorisi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu teorinin örgütlerdeki yönetimsel uygulamaları ve karşılığı açıklanmıştır.

Konstantinides (2013) “Ortaokul Öğretmenlerinin Motivasyonu ve Liderlik Uygulamalarına Yansımaları” isimli araştırmasında, öğretmen

motivasyonuna etki edecek çıktılarından motive edicileri; tanıma, kişisel yaşam değerlendirme denetimi ve deneyim olarak belirlemiştir.

Boyle (2014), “Lise Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyon Faktörleri Algıları” adlı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmen motivasyonu algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve yöneticilerin yedi motivasyondan üçünde öğretmen motivasyonu algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Lee ve Raschke (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, örgütsel performansı anlama ve çalışanların performansını anlamada kullanılan ilgili teorilerin nasıl ilerletilebileceğini ortaya koymaktır. Çalışmada örgüt performansını arttırmak ve düşünciyi ilerletmek için çalışanların motivasyonundan yararlanacak teorik yaklaşım önerilmektedir.

Palmerston (2016), "Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Öğretmen Motivasyonunu Nasıl Etkilediğini Anlamak" isimli araştırmasında okul müdürleri ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi tespit etmek için uygulanan ÖBK'nin kuramsal yönünü doğrulamıştır. Sonuçlara göre (a) okul müdürleri tarafından sergilenen bireysel önem verme ile öğretmen davranışları arasına olumlu motivasyon kovaryansını; (b) akranların öğretmen motivasyonu üzerindeki önemli etkisini; (c) okul müdürlerinin, öğretmen özerkliğini, yeterliliğini ve bağlılığını destekleyen okul ortamları yaratmadaki önemini vurgulamıştır.

Logeswaran ve Ongsiewhar (2019) araştırmalarında Aldefer'in Teorisinin işlevselliğine dayanarak öğrencileri etkinliklerde gönüllü olmaya motive etme yollarını incelemişlerdir. Bulguların sonucuna göre olaylarda gönüllü olmak için gelişme ihtiyacı en güçlü etkidir.

2.3. Hesap Verebilirlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki

Literatür incelendiğinde hesap verebilirlik ve motivasyon kavramlarına ilişkin ayrı ayrı çalışmaların olduğu ancak ikisinin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu gözlenmiştir.

Kalman ve Gedikoğlu'na (2014, s. 117) göre hesap verebilir okul yöneticileri gerektiği durumlarda okul paydaşlarına açık bir şekilde bilgi veren, sorumluluk bilinci gelişmiş ve okulla ilgili kendisine sorulan sorulara cevap verebilen kişilerdir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği öğretmenlerle aralarındaki iletişimi de olumlu etkileyerek güven ortamı oluşmasını sağlar. Bu durum sağlıklı örgüt ikliminin oluşmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda sağlıklı örgüt iklimine sahip olan okullarda öğretmen motivasyonun da yüksek olması beklenir. Dolaylı yollarla olsa bile okul müdürünün hesap verebilirliğinin öğretmen motivasyonunu etkilemesi düşünülmektedir.

Özken (2020, s. 133); okul yöneticileri adaletli, hesap verebilir ve eşit davrandıkları zaman öğretmenler arasında bir aile kültürünün oluştuğunu belirtir. Yani okul yöneticisi hesap verebilir ve adaletli oldukça öğretmenler okula kendilerini ait hissetmektedir. Bu durum okulu sahiplenme düzeylerini arttırmakta ve okula devam durumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Burada görüldüğü üzere okul yöneticilerinin adaletli tutum ve hesap verebilirlik özellikleri öğretmenleri olumlu yönde etkilemiştir. Bu etkenlerden olumlu yönde etkilenen öğretmenin motivasyon düzeyinin de yükselmesi beklenmektedir.

Okul yöneticisinin sorumluluklarından biri de okul vizyon, misyon ve stratejilerini belirlemek ve bu süreçleri istenilen şekilde yürütmektir. Emiroğlu (2017, s. 148), öğretmen motivasyonlarına etki eden faktörleri araştırdığı çalışmada; okul müdürlerinin vizyonlarını paylaşmasının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre vizyonunu paylaşan okul müdürlerinin okullarında görev alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul müdürlerinin vizyonlarını paylaşmaları bir noktada hesap verebilirlik özelliklerini de ortaya koymaktadır. Buradan hareketle okul müdürlerinin hesap verebilir olması öğretmen motivasyonunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir okulun şeffaf olması öğretmen için güven ve motivasyon kaynağıdır. Öğretmenin aklında soru işaretleri olmadan görevini icra etmesi ve okula olan aidiyet duygusunun gelişmesi okul yöneticilerinin şeffaf olmalarıyla yakından ilişkilidir (Karaevli & Levent, 2014, s. 106). Dolayısıyla şeffaflık okullar için

önemli bir unsurdur ve öğretmenlerin motivasyonlarına etkisinin olduğu da görülmüştür.



3. ANKET ANALİZİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu nicel çalışmada, betimsel araştırma türlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evrenle ilgili genel anlamda bir yargıya varabilmek için, evrenin tamamı ya da ondan alınan bir grup, örneklem ya da grup üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 2021, s. 111). Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir kanıya varmak maksadıyla evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu araştırmalarda örneklemin algısı, inanç, tutum ve görüşleri anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle tespit edilmeye çalışılır (Tutar & Erdem, 2020, s. 136). Bazı kriterleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir ya da birden fazla durumlarda çalışılmak istenildiğinde bu örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin tüm ilçelerinde görev yapan öğretmenler; örneklemini ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili kamu ve özel okulların anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilişkiyi ortaya koyacak olan ölçekler öğretmenlere gönderilmiştir. Katılımcıların seçiminde seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme; çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi yönünden zengin olan durumların belirlenerek kapsamlı araştırma yapılmasını sağlamaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	N	236	112				348
	%	67,8	32,2				100
Yaş		21- 25 yaş	26- 30 yaş	31- 35 yaş	36- 45 yaş	46 ve üzeri	
	N	27	57	109	121	34	348
	%	7,8	16,4	31,3	34,8	9,8	100
Eğitim Durumu		Lisans	Yüksek lisans	Doktora			
	N	278	67	3			348
	%	79,9	19,3	0,9			100
Mesleki Kıdem		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	
	N	60	121	71	59	37	348
	%	17,2	34,8	20,4	17,0	10,6	100
Görev		Öğretmen	Müdür	Müdür Yardımcısı			
	N	302	9	37			348
	%	86,8	2,6	10,6			100
Okul Kademesi		Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise		
	N	2	47	234	65		348
	%	0,6	13,5	67,2	18,7		100
Okul Mevcudu		500'den az	501-750 Arası	751-1000 arası	1001-1250 arası	1251'den fazla	
	N	264	24	26	17	17	348
	%	75,9	6,9	7,5	4,9	4,9	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılara dair demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların 236'sı (%67,8) kadınlardan, 112'si (%32,2) erkeklerden oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasını kadın öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında çalışmaya 21-25 yaş aralığında 27 (%7,8), 26-30 yaş aralığında 57 (%16,4), 31-35 yaş aralığında 109 (%31,3), 36-45 yaş aralığında 121 (%34,8), 46 yaş ve üstü 34 (%9,8) öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu durumda en çok katılım gösteren yaş grubunun 36-45 yaş olduğu söylenebilir. Lisans mezununun çoğunluğu oluşturduğu katılımcıların 278'i (%79,9) lisans, 67'si yüksek lisans (%19,3), 3'ü (%0,9) doktora mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları sürelerle göre kıyaslama yapıldığında, katılımcıların 60'ı (%17,2) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme, 121'i (%34,8) 6-10 yıl

arası mesleki kıdeme, 71'ı (%20,4) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme, 59'u (%17) 16-20 yıl arası kıdeme, 37'si (%10,6) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların çoğunluğunun 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin görevleri incelendiğinde 302'sinin (%86,8) öğretmen, 9'unun (2,6) müdür, 37'sinin (%10,6) müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Araştırmaya 2 (%0,6) okul öncesi, 47 (%13,5) ilkokul, 234 (%67,2) ortaokul, 65 (18,7) lise kademesinde görev yapan öğretmen katılım göstermiştir. Buna göre ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmen sayısının çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir. Araştırmacıların görev yaptığı okulların mevcutlarının 264'ü (%75,9) 500'den az, 24'ü (%6,9) 501-750 arası, 26'sı (%7,5) 751-1000 arası, 17'si (%4,9) 1001-1250 arası, 17'si (%4,9) 1251'den fazla olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” ile elde edilmiştir. Aşağıda sırasıyla bu ölçeklere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği (OYHVDÖ)

Orhan (2022) tarafından geliştirilmiştir. “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” 16 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; “1- hiçbir zaman (1.00-1.80), “2- nadiren (1.81-2.60)”, “3-bazen (2.61-3.40)”, “4- çoğunlukla (3.41- 4.20)” ve “5-her zaman (4.21-5.00)” şeklinde puanlanmaktadır. Dört boyuttan oluşan ölçeğin 1, 2, 3, 4 ve 5.maddeler “Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları” alt boyutunu; 6,7 ve 8. maddeler “Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları” alt boyutunu; 9,10,11 ve 12. maddeler “Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları” alt boyutunu; 13,14,15 ve 16. maddeler “Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları” alt boyutunu oluşturmuştur. Öğrencilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .86, Öğretmenlere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları .721, Velilere Yönelik Hesap Verebilirlik Davranışları alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .83, Üst Birimlere Yönelik Hesap Verebilirlik

Davranışları alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .85 ve ölçeğin toplam madde güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ)

Karabağ Köse vd. (2020) tarafından geliştirilmiştir. “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” dört faktör altında 5’li Likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. 1, 2, 3, 4,15 ve 16. maddeler fiziki imkânlar alt boyutunu; 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. maddeler okul içi faktörler alt boyutunu; 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler okul dışı faktörler ve 22, 23, 24 ve 25. maddeler mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunu oluşturmaktadır. Alt faktörlere ilişkin puanlar, bu faktör altındaki maddelerin toplamı ile bulunabilir. Ölçek puanı ise alt faktör puanlarının toplamı ile elde edilir. Ölçekten alınacak toplam puan 25 ile 125 arasında değişmektedir. Ölçeğin Fiziki imkânlar alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .78; okul içi faktörler alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .90; okul dışı faktörler alt boyutunun güvenilirlik katsayısı.81; mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Sonuç itibarıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Tablo 3.1: Değişkenlerin Normallik Sonuçları

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic
Hesap Verebilirlik Genel	-,837	-,164
Motivasyon Genel	-,429	-,806

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu çalışmadaki veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasında herhangi bir karşılaştırma yapmadan önce normallik analizi yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığı için değişkenler normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George & Mallery, 2010, s. 30). Bu sebepten dolayı parametrik testler kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Hesap verebilirlik ve öğretmen

motivasyonunun ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Hesap verebilirlik ile öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Hesap verebilirlik ve öğretmen motivasyonu düzeyinin öğretmenlerin yaşı, eğitim düzeyleri ve mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi 0-0.29 arasında korelasyon katsayı değerine sahipse zayıf; 0.30-0.64 arasında olması durumunda orta; 0.65-0.84 arasında olması durumunda güçlü; 0,85-1 arasında olması durumunda ise çok güçlü şeklinde yorumlanabilir (Ural & Kılıç, 2013, s. 244). Ayrıca verilerin analizinde değişkenlerden birinin diğerini yordama etkisini belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda veriler yorumlanmaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 348)

Grup	Değişkenler	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	1,00	5,00	4,33	,66
	Öğretmenlere Yönelik	1,00	5,00	4,25	,85
	Velilere Yönelik	1,00	5,00	4,12	,86
	Üst Birimlere Yönelik	1,00	5,00	4,12	,93
	Hesap Verebilirlik Genel	1,00	5,00	4,21	,74
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	1,00	5,00	3,45	1,10
	Okul İçi Faktörler	1,00	5,00	3,70	1,00
	Okul Dışı Faktörler	1,00	5,00	3,74	1,04
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1,00	5,00	3,46	1,05
	Motivasyon Genel	1,00	5,00	3,64	,98

Tablo 4.1 incelendiğinde okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeylerinin genel puanına ilişkin değerler $\bar{x}=4,21$ ve standart sapma ise ,74 düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla “her zaman” düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte hesap verebilirlik düzeyinin öğrencilere yönelik alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=4,33$ düzeyinde, öğretmenlere yönelik alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=4,25$ düzeyinde, velilere yönelik alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=4,12$ düzeyinde, üst birimlere yönelik alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=4,12$ düzeyindedir.

Tablo incelendiğinde öğretmen motivasyonunun genel puanına ilişkin değerler $\bar{x}=3,64$ ve standart sapma ise ,98 düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla “olumlu” düzeyde cevap verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen motivasyonunun fiziki imkanlar alt boyuta ilişkin

değerler $\bar{x}=3,45$ düzeyinde, okul içi faktörler alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=3,70$ düzeyinde, okul dışı alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=3,74$ düzeyinde, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyuta ilişkin değerler $\bar{x}=3,64$ düzeyindedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonları katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, görevi, mesleki kıdemi, çalıştığı okul kademesi ve okul mevcuduna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara ulaşmak için t-testine ve tek yönlü varyans analizine (ANOVA) başvurulmuştur.

Öğretmen algılarının cinsiyete (kadın ve erkek) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Değişkenlerin Cinsiyete Göre T-Test Analiz Değerleri

Grup	Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	T	P
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Kadın	236	4,37	,65	1,51	,65
		Erkek	112	4,25	,67		
	Öğretmenlere Yönelik	Kadın	236	4,31	,85	2,00	,71
		Erkek	112	4,11	,83		
	Velilere Yönelik	Kadın	236	4,16	,89	1,46	,09
		Erkek	112	4,02	,78		
	Üst Birimlere Yönelik	Kadın	236	4,19	,92	2,22	,47
		Erkek	112	3,96	,92		
	Hesap Verebilirlik Genel	Kadın	236	4,26	,75	1,97	,60
		Erkek	112	4,09	,71		
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Kadın	236	3,42	1,12	-,69	,16
		Erkek	112	3,51	1,05		
	Okul İçi Faktörler	Kadın	236	3,73	1,00	,73	,76
		Erkek	112	3,65	,99		
	Okul Dışı Faktörler	Kadın	236	3,78	1,04	,94	,82
		Erkek	112	3,66	1,03		
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadın	236	3,53	1,06	1,68	,28
		Erkek	112	3,33	1,00		
	Motivasyon Genel	Kadın	236	3,67	,99	,67	,64
		Erkek	112	3,59	,98		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2’de yer alan okul müdürlerinin hesap verebilirlik genel puanlarına bakıldığında hesap verebilirlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1,97$; $p=,60$). Bununla birlikte

öğrencilere yönelik alt boyutuna ($t=1,51$; $p=,65$), öğretmenlere yönelik alt boyutuna ($t=2,00$; $p=,71$), velilere yönelik alt boyutuna ($t=1,46$; $p=,09$) ve üst birimlere yönelik alt boyutuna ($t=2,22$ $p=,47$) yönelik puanların hesap verebilirlik davranışlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablodaki veriler incelendiğinde öğretmen motivasyonuna ilişkin genel puanlarına bakıldığında öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=,67$; $p=,64$). Bununla birlikte fiziki imkanlar alt boyutuna ($t=-,69$; $p=,16$), okul içi alt boyutuna ($t=,73$; $p=,76$), okul dışı alt boyutuna ($t=,94$; $p=,82$) ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutuna ($t=1,68$ $p=,28$ yönelik puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarının yaşa (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 yaş ve üstü) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Yaşa Göre ANOVA Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	2,66	1,53	,19
		Gruplar İçinde	148,9		
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	2,43	,83	,50
		Gruplar İçinde	248,9		
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	5,3	1,79	,12
		Gruplar İçinde	253,0		
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	2,95	,83	,50
		Gruplar İçinde	297,7		
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	2,49	1,13	,33
		Gruplar İçinde	188,3		
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	1,12	,22	,92
		Gruplar İçinde	420,5		
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	7,92	1,99	,09
		Gruplar İçinde	341,1		
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	7,24	1,67	,15
		Gruplar İçinde	370,2		
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	1,98	,44	,77
		Gruplar İçinde	381,7		
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	2,91	,83	,50
		Gruplar İçinde	297,7		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3'te yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=1,13$ $p=,33$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik” ($F=1,53$ $p=,19$), “Öğretmenlere Yönelik” ($F=,83$ $p=,50$), “Velilere Yönelik” ($F=1,79$ $p=,12$) ve “Üst Birimlere Yönelik” ($F=,83$ $p=,50$) puanlar incelendiğinde yaş değişkenine göre bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tabloda yer alan öğretmen motivasyonu genel puanı incelendiğinde ($F=,83$ $p=,50$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu alt boyutu olan “Okul İçi Faktörler” ($F=1,99$ $p=,09$), “Fiziki İmkanlar” ($F=,22$ $p=,92$), “Okul Dışı Faktörler” ($F=1,67$ $p=,15$) ve “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=,44$ $p=,77$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmen algılarının eğitim durumuna (lisans, yüksek lisans ve doktora) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Eğitim Durumuna Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	1,45	1,67	,18	
		Gruplar İçinde	150,1			
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	8,2	5,86	,00	1>2
		Gruplar İçinde	243,1			
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	5,07	3,45	,00	1>2
		Gruplar İçinde	253,2			
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	3,72	2,17	,11	
		Gruplar İçinde	296,9			
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	3,60	3,32	,03	1>2
		Gruplar İçinde	187,2			
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	4,26	1,76	,17	
		Gruplar İçinde	417,4			
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	10,9	5,59	,00	1>2
		Gruplar İçinde	338,1			
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	17,2	8,26	,00	1>2;3>1
		Gruplar İçinde	360,2			
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	4,45	2,02	,13	
		Gruplar İçinde	379,2			
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	3,74	2,17	,11	
		Gruplar İçinde	296,9			

Not: $p<0,05$. 1= lisans, 2= yüksek lisans, 3= doktora

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4'te yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=3,32$ $p=,03$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik” ($F=1,67$ $p=,18$), ve “Üst Birimlere Yönelik” ($F=2,17$ $p=,11$) puanlar incelendiğinde eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Öğretmenlere Yönelik” ($F=5,86$ $p=,00$) ve “Velilere Yönelik” ($F=3,45$ $p=,00$) puanlara bakıldığında öğretmenlerin, öğretmen ve velilere yönelik verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre lisans eğitimi alan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere göre velilere ve öğretmenlere yönelik hesap verme alt boyutunu algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tabloda yer alan öğretmen motivasyonu genel puanı incelendiğinde ($F=2,17$ $p=,11$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu alt boyutu olan “Okul İçi Faktörler” ($F=5,59$; $p=,00$) boyutunun eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre lisans eğitimi alan öğretmenlerin okul içi faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri yüksek lisans eğitimi öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. “Okul Dışı Faktörler” ($F=8,26$ $p=,00$) alt boyunda da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre lisans eğitimi alan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere göre, doktora eğitimi alan öğretmenlerin de lisans eğitimi alan öğretmenlere göre okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri daha yüksektir. “Fiziki İmkanlar” ($F=1,76$ $p=,17$), “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=2,02$ $p=,13$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen algılarının mesleki kıdeme (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Mesleki Kıdeme Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	,41	,23	,91	
		Gruplar İçinde	151,2			
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	,89	,30	,87	
		Gruplar İçinde	250,5			
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	3,82	1,24	,27	
		Gruplar İçinde	254,4			
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	2,19	,62	,64	
		Gruplar İçinde	298,4			
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	,99	,44	,77	
		Gruplar İçinde	189,8			
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	7,92	1,64	,16	
		Gruplar İçinde	413,7			
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	9,29	2,34	,04	1>2;3>2;4>2
		Gruplar İçinde	339,8			
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	6,78	1,57	,18	
		Gruplar İçinde	370,7			
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	15,56	3,62	,00	1>2;3>2
		Gruplar İçinde	368,1			
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	2,19	,63	,64	
		Gruplar İçinde	2,98			

Not: p<0,05. 1= 1-5 yıl, 2= 6-10 yıl, 3= 11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5= 21 yıl ve üstü

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5'te yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=,44$ $p=,77$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik” ($F=,23$ $p=,91$), “Öğretmenlere Yönelik” ($F=,30$ $p=,87$), “Velilere Yönelik” ($F=1,24$ $p=,27$) ve “Üst Birimlere Yönelik” ($F=,62$ $p=,64$) puanlar incelendiğinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri arasında bir farklılık yoktur.

Tabloda yer alan öğretmen motivasyonu genel puanı incelendiğinde ($F=,63$ $p=,64$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu alt boyutu olan “Okul İçi Faktörler” ($F=2,34$; $p=,04$) boyutunun mesleki kıdeme

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmen motivasyonlarını algılama düzeyleri 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Aynı zamanda “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=3,62$ $p=,00$) alt boyunda da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu alt boyutu algılama düzeyleri daha yüksektir. “Fiziki İmkanlar” ($F=1,64$ $p=,16$) ve “Okul Dışı Faktörler” ($F=1,57$ $p=,18$) alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen algılarının çalıştığı okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Çalıştığı Okul Kademesine Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	8,74	7,02	,00	1>4;2>4;3>4
		Gruplar İçinde	142,9			
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	25,27	12,81	,00	1>4;2>4;3>4
		Gruplar İçinde	226,1			
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	21,82	10,58	,00	2>4;3>4
		Gruplar İçinde	236,4			
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	16,44	6,63	,00	2>4;3>4
		Gruplar İçinde	284,2			
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	16,26	10,68	,00	2>4;3>4
		Gruplar İçinde	174,5			
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	25,07	7,25	,00	2>1;3>1
		Gruplar İçinde	396,5			
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	36,81	13,51	,00	2>1;2>4;3>4
		Gruplar İçinde	312,3			
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	47,57	16,53	,00	2>1;3>1;3>4
		Gruplar İçinde	329,9			
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	26,53	8,51	,00	2>4;3>4
		Gruplar İçinde	357,1			
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	16,44	6,63	,00	1>2
		Gruplar İçinde	284,2			

Not: $p<0,05$. 1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6’da yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=10,68$ $p=,00$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri çalıştığı okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik ($F=7,02$ $p=,00$)” puanları incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı okul kademelerinin bu boyutu algılamalarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere yönelik hesap verebilirlik alt boyutunu lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir. “Öğretmene Yönelik ($F=12,81$ $p=,00$)” alt boyut puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik alt boyutunu lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir. “Velilere Yönelik ($F=10,58$ $p=,00$)” alt boyut puanları incelendiğinde çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin bu boyutu algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik hesap verebilirlik alt boyutunu lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir. “Üst Birimlere Yönelik ($F=6,63$ $p=,00$)” alt boyut puanları incelendiğinde çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin bu boyutu algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin üst birimlere yönelik hesap verebilirlik alt boyutunu algılama düzeyleri lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Tabloda yer alan öğretmen motivasyonu genel puanı incelendiğinde ($F=6,63$ $p=,00$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri çalıştığı okul türüne göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu alt boyutu olan “Fiziki İmkanlar” ($F=7,25$ $p=,00$) boyutunun çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin fiziki imkanlar alt boyutunu lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. “Okul İçi Faktörler” ($F=13,51$ $p=,00$) alt boyunda da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul içi faktörler alt boyutunu lisede görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. “Okul Dışı Faktörler” ($F=16,53$ $p=,00$) alt boyutu puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerden, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlerden okul dışı faktörler alt boyutunu daha yüksek düzeyde algılamaktadır. “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=6,63$ $p=,00$) alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin bu alt boyutu algılamaları lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmen algılarının öğretmenlerin görev türüne (öğretmen, müdür, müdür yardımcısı) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Görev Türüne Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	,83	,75	,46	
		Gruplar İçinde	189,9			
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	,78	,53	,58	
		Gruplar İçinde	250,6			
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	,36	,24	,78	
		Gruplar İçinde	257,4			
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	2,03	1,17	,31	
		Gruplar İçinde	298,6			
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	,83	,75	,46	
		Gruplar İçinde	189,9			
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	25,07	4,36	,01	2>3
		Gruplar İçinde	396,5			
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	36,81	5,59	,00	1>3;2>3
		Gruplar İçinde	312,3			
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	47,57	5,58	,00	1>3;2>3
		Gruplar İçinde	329,9			
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	26,53	5,85	,00	1>3
		Gruplar İçinde	357,1			
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	16,44	5,86	,00	2>3
		Gruplar İçinde	284,2			

Not: $p<0,05$. 1=öğretmen, 2=müdür, 3=müdür yardımcısı

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.7’de yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=,75$ $p=,46$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri görev türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik” ($F=,75$ $p=,46$), “Öğretmenlere Yönelik” ($F=,53$ $p=,58$), “Velilere Yönelik” ($F=,24$ $p=,78$) ve “Üst Birimlere Yönelik” ($F=1,17$ $p=,31$) puanlar incelendiğinde görev türüne göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre farklı görev türlerine sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri arasında bir farklılık yoktur.

Tabloda yer alan motivasyon genel puanı incelendiğinde ($F=5,86$ $p=,00$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri görev türlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte motivasyonun alt boyutu olan “Fiziki İmkanlar” ($F=4,36$; $p=,01$) boyutunun görev türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre müdürlerin müdür yardımcılara göre fiziki imkanlar alt boyutunu algılama düzeyleri daha yüksektir. “Okul İçi Faktörler” ($F=5,59$ $p=,00$) alt boyunda da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen ve müdürlerin okul içi faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri müdür yardımcılara göre daha yüksektir. “Okul Dışı Faktörler” ($F=5,58$ $p=,00$) boyutu incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen ve müdürlerin okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri müdür yardımcılara göre daha yüksektir. “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=5,85$ $p=,00$) alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin müdür yardımcılara göre bu boyutu algılama düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmen algılarının çalıştığı okul mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Okul Mevcuduna Göre ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P	Fark
Hesap Verebilirlik Genel	Öğrencilere Yönelik	Gruplar Arasında	5,36	2,48	,44	
		Gruplar İçinde	185,4			
	Öğretmenlere Yönelik	Gruplar Arasında	3,23	1,11	,34	
		Gruplar İçinde	248,1			
	Velilere Yönelik	Gruplar Arasında	4,78	1,61	,16	
		Gruplar İçinde	253,5			
	Üst Birimlere Yönelik	Gruplar Arasında	4,98	1,44	,21	
		Gruplar İçinde	295,7			
	Hesap Verebilirlik Genel	Gruplar Arasında	5,36	2,48	,04	1>4
		Gruplar İçinde	190,5			
Motivasyon Genel	Fiziki İmkanlar	Gruplar Arasında	5,34	1,10	,35	
		Gruplar İçinde	416,3			
	Okul İçi Faktörler	Gruplar Arasında	17,7	4,60	,00	2>4;2>5
		Gruplar İçinde	331,3			
	Okul Dışı Faktörler	Gruplar Arasında	25,1	6,11	,00	1>4;1>5; 2>4
		Gruplar İçinde	352,3			
	Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Gruplar Arasında	19,4	4,56	,00	1>4;2>4
		Gruplar İçinde	364,2			
	Motivasyon Genel	Gruplar Arasında	16,0	4,27	,00	1>4
		Gruplar İçinde	322,6			

Not: $p < 0,05$; 1= 500'den az, 2=501-750 arası, 3=751-1000 arası, 4 =1001-1250 arası, 5=1251'den fazla

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.8'de yer alan hesap verebilirlik genel puanı ($F=2,48$; $p=,04$) incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri okul mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hesap verebilirlik alt boyutları olan “Öğrencilere Yönelik” ($F=2,48$ $p=,44$), “Öğretmenlere Yönelik” ($F=1,11$ $p=,34$), “Velilere Yönelik” ($F=1,61$ $p=,16$) ve “Üst Birimlere Yönelik” ($F=1,44$ $p=,21$) puanlar incelediğinde okul mevcuduna göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre farklı mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik alt boyutlarını algılama düzeyleri arasında bir farklılık yoktur.

Tabloda yer alan motivasyon genel puanı incelendiğinde ($F=4,27$ $p=,00$) öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri okul mevcuduna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte motivasyonun alt boyutu olan “Fiziki İmkanlar” ($F=1,10$; $p=,35$) boyutunun okul mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. “Okul İçi Faktörler” ($F=4,60$ $p=,00$) alt boyutunda

anlamalı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 501-750 arasında okul mevcuduna sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul içi faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında ve 1251 üstünde okul mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. “Okul Dışı Faktörler” ($F=6,11$ $p=,00$) boyutu incelendiğinde anlamalı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 500’den az mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında ve 1251 üstünde okul mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca 501-750 arasında okul mevcuduna sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri de 1001-1250 arasında okul mevcuduna sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” ($F=4,27$ $p=,00$) alt boyutunda da anlamalı bir farklılık görülmüştür. Buna göre 500’den az mevcuda sahip olan öğretmenlerin bu boyutu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamalı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular korelasyon analizi kullanılarak elde edilmiştir. Hesap verebilirlik ve motivasyon ve bunların alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.9’ da verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi 0-0.29 arasında korelasyon katsayı değerine sahipse zayıf; 0.30-0.64 arasında olması durumunda orta; 0.65-0.84 arasında olması durumunda güçlü; 0,85-1 arasında olması durumunda ise çok güçlü şeklinde yorumlanabilir (Ural & Kılıç, 2013, s. 244).

Tablo 4.9: Değişkenlerin Korelasyon Analiz Değerleri

Değişkenler	Fiziki İmkânlar	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gelişim	Motivasyon Genel
Öğrenciye Yönelik	,151**	,196**	,213**	,181**	,201**
Öğretmene Yönelik	,173**	,245**	,264**	,190**	,304**
Velilere Yönelik	,176**	,203**	,232**	,198**	,217**
Üst Birimlere Yönelik	,163**	,162**	,192**	,139**	,176**
Hesap Verebilirlik Genel	,182**	,217**	,244**	,193**	,227**

Not: ** $p<0,01$

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.9'daki veriler incelendiğinde hesap verebilirlik genel ve alt boyutları ile motivasyon genel ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Hesap verebilirlik ile motivasyon arasında ($r=,227$; $p<.01$) pozitif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmene yönelik hesap verebilirlik alt boyutu ile motivasyon genel arasında ($r=,304$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri alt boyutları ile öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ait veriler çoklu regresyon analizi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10: Değişkenlerin Regresyon Analiz Değerleri

Değişkenler	B	SE	B	T	P
(Sabit)	2,24	,35		7,95	,00
Öğrencilere Yönelik	,07	,13	,05	,55	,58
Öğretmenlere Yönelik	,25	,10	,22	2,43	,01
Velilere Yönelik	,13	,10	,10	1,25	,21
Üst Birimlere Yönelik	-,14	,11	,11	-1,27	,20
Hesap Verebilirlik Genel	,30	,70	,227	4,34	4,34

Not: Bağımlı Değişken: Öğretmen Motivasyonu

Not: $F=6,153$; $p = ,000$; $R=,056$; $R^2 = ,313$

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.10’da hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyon özelliklerinin yordayıcısı olup olmadığı ile ilgili regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucunda regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=6,153$; $p<,001$). Sonuçlar hesap verebilirlik davranışının alt boyutlarıyla birlikte öğretmen motivasyon özelliklerinin %31’ini ($R^2 = ,313$) açıklayabildiğini göstermiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışının ($\beta=,22$) öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait tartışma, araştırma sonuçları ile araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılarına göre önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Araştırmada okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim kurumlarında önemli görevlerin sorumluluğunu üstlenen okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin nitelikli eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada *birinci olarak* okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Analizlerden elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlikleri öğretmen algılarına göre “her zaman” düzeyindedir. Yani okul yöneticilerinin öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmada kullanılan “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği” içerisindeki her bir alt boyuttan elde edilen puanlar okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde benzer çalışma sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Fırat (2015) çalışmasında okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerini “hemen hemen her zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Atar (2018) da çalışmasında okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerini sorumluluk, açıklık ve yanıt verebilirlik alt boyutları açısından değerlendirdiğinde “her zaman katılıyorum” sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma verilerinden elde edilen bilgilere göre öğretmen algılarına göre öğretmen motivasyonları “olumlu” düzeydedir. Bu sonucu göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu düzeyde etkisi olduğu söylenebilir. Çalışmada kullanılan Öğretmen

Mesleki Motivasyon Ölçeğinde ters maddeler yoktur. Her bir alt boyuttan ve ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmektedir. Her bir alt boyuttan ve ölçeğin tamamından alınan puanların artması öğretmenin o alt boyuta ilişkin motivasyonunda artışa işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre motivasyon alt boyutları olan fiziki imkanlar, okul içi ve okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık “olumlu” düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin okul içinde kendini değerli hissetmesi, yaptıkları çalışmaların takdir edilme düzeyleri, öğretmenlerle olan mesleki dayanışma ve iş birliği, okulla ilgili konularda kararlara katılım durumları ve okul içinde adaletin işleyişi gibi faktörler motivasyonlarını etkilemektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmayı destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Demir (2018); Oran, Güler ve Bilir (2016) ve Recepoğlu (2013) çalışmalarında öğretmen motivasyonunu “kısmen yüksek” düzeyde tespit etmişlerdir.

Araştırmada *ikinci olarak* öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ve öğretmen motivasyon düzeyleri katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev, okul kademesi ve okul mevcudu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenler okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını aynı düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde Özken’in (2020) çalışmasında da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışını algılamalarında farklılık yoktur. Öğretmen algıları doğrultusunda öğretmen motivasyon düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda öğretmen motivasyonu değişkeni kadın ve erkek öğretmenler tarafından aynı düzeyde algılanmaktadır. Elde edilen sonuçlarla paralel olarak Demir (2018) çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon algılarında farklılık tespit etmezken, Çoban (2019) öğretmen motivasyon algılarının cinsiyete göre farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmenlerin cinsiyetinin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonunu algılama üzerinde bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılamaları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Kandemir ve Akgün (2019) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarında hesap verebilirlik düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Özken'in (2020) çalışması da elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmen motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşlarının motivasyon algısı üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Urhan (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaş değişkenine göre içsel motivasyon algılarının değişmediğini ancak dışsal motivasyon algılarının farklı olduğunu tespit etmiş. Fermanoğlu (2015)'nin çalışması, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarak elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılamada anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre lisans eğitimi alan öğretmenlerin diğer öğretmen ve velilere yönelik alt boyut algılarının yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Lisan eğitim düzeyine sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmen ve velilere daha yüksek düzeyde hesap verebilirlik davranışı sergilediğini düşünmektedir. Yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler ise; okul yöneticilerinin öğretmenlere adil görev dağılımı yapmadığını, kendilerinin mesleki gelişimlerini desteklemediğini, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden velileri bilgilendirmediğini, velileri okuldaki karar verme sürecine dahil etmediğini düşünüyor olabilirler. Literatür incelendiğinde Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) çalışması da eğitim durumu değişkenine göre hesap verebilirlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Ancak Fırat (2015) çalışmasında eğitim durumunun okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyinde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin motivasyon algıları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde Çoban (2018) ve Emir (2017) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim almaları motivasyon algılarının farklılaşmasında etki etmemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir. Yani öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ne olursa olsun okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyini algılamaları aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Atar (2018), Kandemir ve Akgün (2019) ve Özken (2020) çalışmalarında mesleki kıdemin hesap verebilirlik algılarında bir farklılık oluşturmadığını tespit ederek çalışmada elde edilen bilgilerle benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öztuzcu Küçükbere (2019) çalışmasında mesleki kıdemi en fazla olan öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmadaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte okul içi faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre 1-5 yıl ve 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyon algılarının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise çalışılan ortamda yeterince değer görmeme, öğrencilerin başarı durumları, okuldaki adaletin işleyişi, okul yöneticisinin tutumu ve öğretmenler arası iş birliği ve dayanışma olmaması olabilir. Literatür incelendiğinde Arıcı (2021)'nın ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada motivasyon alt boyutu olan çalışma ortamı boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çoban (2018) da ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma verileri incelendiğinde çalışılan okul kademesi öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik hesap verebilirlik alt boyutlarında okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi, ilkokul ve ortaokuldaki okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturmaları, okul içinde adaleti sağlaması, okulla ilgili durumlarda daha şeffaf olması gibi durumlar bu okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik düzeyini algılamalarında etkili olduğu

düşünülebilir. Ayrıca velilere ve üst birimlere yönelik hesap verebilirlik alt boyutlarında ise ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeyleri lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Lisede görev yapan öğretmenler; okul yöneticisinin okul başarısının sorumluluğunu yeterince üstlenmediğini, velilere öğrencilerin akademik başarılarına ne derece katkıda bulunduğunu yeterince açıklamadığını, velileri okuldaki karar verme sürecine yeterince dahil etmediğini düşünüyor olabilirler. Literatür çalışmaları incelendiğinde Fırat (2015) ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada okul kademesi değişkeninin hesap verebilirlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Kahramantekin (2021), İstanbul'daki çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, çalışılan okul kademesinin hesap verebilirlik davranışları algılarında fark oluşturmadığını saptamıştır. Öğretmenlerin motivasyon algılarında çalıştığı okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fiziki imkanlar, okul içi faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutlarını ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Ayrıca okul dışı faktörler alt boyutunu ise okulöncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutu algılama düzeyleri daha yüksek düzeydedir. Ertuğrul (2021) araştırmasında öğretmenlerin motivasyonlarında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgün ve Başar (2018) ve Karademir (2022) araştırmalarında öğretmenin motivasyon düzeylerinde çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırma verileri incelendiğinde, öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarını algılamalarında görev değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin müdür ya da müdür yardımcısı olmalarının okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarını algılama düzeylerine etki etmediği söylenebilir. Kurt (2022), ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada hesap verebilirlik alt boyutları olan eğitim-öğretimde yapılacakları benimseme ve okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları benimsemede yönetici ya da öğretmen olmanın anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin motivasyon

düzeylerini algılamalarında görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Fiziki imkanlar alt boyutu verileri incelendiğinde müdürlerin müdür yardımcılara göre bu boyutu algılamaları daha yüksek düzeydedir. Ayrıca okul içi ve okul dışı faktörler alt boyutlarını algılama düzeyleri öğretmen ve müdürlerin müdür yardımcılardan daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunu ise öğretmenler müdür yardımcılardan daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Müdür yardımcılarının motivasyon algılarının öğretmen ve müdürlerden daha düşük düzeyde olması; iş yüklerinin fazla olduğunu, müdür ve öğretmenler arasında dengenin sağlanmasının zorluğu ve emeklerinin karşılığını maddi ve manevi anlamda almadıklarını düşünmeleri olabilir.

Araştırma verileri incelendiğinde, okul mevcudu değişkeninin öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışlarını algılamada anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul mevcudu 500'den az olan öğretmenlerin 1001-1250 arası mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden hesap verebilirliği algılamaları daha yüksek düzeydedir. Öğrenci sayısının az olduğu okullarda görev sorumlulukların yerine getirilmesi, adaletli ve olumlu bir iklimin oluşturulması gibi etkenler hesap verebilirlik düzeyini algılamada etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonu algılama düzeyleri okul mevcuduna göre farklılık göstermektedir. Okul içi faktörler alt boyutunda 501-750 arasında okul mevcuduna sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul içi faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında ve 1251 üstünde okul mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul dışı faktörler boyutu incelendiğinde 500'den az mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında ve 1251 üstünde okul mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. 501-750 arasında okul mevcuduna sahip olan okullarda da görev yapan öğretmenlerin okul dışı faktörler alt boyutunu algılama düzeyleri de 1001-1250 arasında okul mevcuduna sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda ise 500'den az mevcuda sahip olan öğretmenlerin bu boyutu algılama düzeyleri 1001-1250 arasında mevcuda sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul mevcudu daha az olan okullarda görev

yapan öğretmenlerin motivasyon algılarının kalabalık okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun nedeni, mevcudu az olan okullarda hissedilen samimiyetin ve değer duygusunun fazla olması, yapılan çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkisi, okuldaki adaletin işleyişi, öğretmenler arasındaki dayanışma ve iş birliğinin düzeyi, öğrencilerin başarı durumları gibi durumların etkisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada *üçüncü olarak* okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında ilişki olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde hesap verebilirlik değişkeninin doğrudan motivasyon üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak Kalman ve Gedikoğlu (2014) çalışmalarında, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin adalet algılarının yüksek olması okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Örgütsel adaletin olduğu bir kurumda öğretmen motivasyonunun da yüksek olacağı düşünülebilir. Başka bir araştırmada Öztuzcu Küçükbere (2019), hesap verebilirlik ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; görev ve sorumlulukları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmeleri okul yöneticilerinin hesap verebilme davranışlarıyla ilişkilidir. Görev ve sorumluluklarını istenilen düzeyde yerine getirebilen öğretmenlerin motivasyonlarının da yüksek düzeyde olacağı düşünülebilir. Yine başka bir çalışmada Emiroğlu (2017), öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını tespit etmeye çalışmış ve okul yönetimi, okulda adalet, öğretmenin ihtiyaçlarını karşılayan yönetici gibi değişkenlerin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi olduğunu saptamıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle okul yöneticisinin adalet anlayışı, okul yönetme becerisi, öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık tutumu öğretmen motivasyonunda etkilidir.

Araştırmada *dördüncü ve son olarak* okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri alt boyutları ile öğretmen motivasyonunu yordama durumu

incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre hesap verebilirlik alt boyutu olan öğretmene yönelik, öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik düzeylerinin yüksek olması durumunda öğretmen motivasyonlarının da daha yüksek olacağı tahmin edilebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek seviyede olması için okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik düzeylerinin yüksek seviyede olması beklenmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara, uygulamacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Ulusal literatürde okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma bulunamamıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının desteklenmesi için bu alanda yeni araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.
2. Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, görevi, okul türü ve okul mevcudu değişkenleriyle birlikte hesap verebilirlik üzerine nitel araştırma (gözlemler, görüşmeler, odak grup görüşmeleri, doküman analizi vb.) yoluyla derinlemesine araştırma yapılabilir.
3. Yapılacak olan araştırmalarda demografik değişkenlere ek olarak, bir öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısı, görev yaptığı bölge veya şehir merkezine uzaklığı ve görev yaptığı okulun olanakları gibi koşulların dikkate alınması faydalı olabilir.
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen farklı bağımsız değişkenler (şeffaflık, liderlik becerileri, tükenmişlik düzeyleri, iş tatmini vb.) kullanılarak araştırma yapılabilir.
5. Bu çalışmada sınırlı olan hesap verebilirlik alt boyutları farklı boyutlarla (öğrencinin akademik başarısına, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik vb.) geliştirilerek literatüre katkı sunabilir.
6. Ülkemizdeki eğitim sisteminin yanı sıra diğer ülkelerin eğitim sistemlerindeki hesap verebilirlik durumlarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

7. Çalışma sadece okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışlarına yönelik algıları tespit etmeyle sınırlı olup eğitimdeki diğer paydaşlar olan öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik çalışmalar da eklenebilir.

8. Bu çalışma Zonguldak ili ve ilçesinde kamu ve özel okullarda görev yapan 348 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sınırlı bir bölge ve sınırlı katılımcılarla gerçekleştiği için ülkemizdeki tüm okul yöneticisi ve öğretmenleri kapsamamaktadır. Araştırma sonuçlarının daha güvenilir ve geçerli olması için örneklemin seçileceği evren daha geniş tutulabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmada okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları ile öğretmen motivasyonları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilir, hesap verebilirlik davranışlarının hangi paydaşlara yönelik nasıl olması gerektiğine dair bilgilendirmeler yapılabilir.

2. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere hesap verebilirliğe yönelik olumsuz algı ve düşüncelerini ortadan kaldırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Adaletli ve olumlu okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin hesap verebilirlik davranışına yönelik olumsuz algılarını ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar, kurum içi eğitimler ve öğretmenler arası bilgi alışverişleri yapılabilir.

4. Okul yönetimi ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince okul içinde hesap verebilirlik komisyonları kurulabilir.

5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda hesap verebilirlik düzeylerinin yüksek çıkması için gerekli tedbirler alınabilir ve düzenlemeler yapılabilir.

6. Öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte yürütülecek çalışmalarla (öğrenci motivasyonu, etkili okul, okul iklimi vb.) her grubun hesap verebilirlik konusunda gerekenleri yapması sağlanabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler :

1. Hesap verebilirlik yönetici ve öğretmenler için yasal ya da vicdani olarak değil, yönetici ve öğretmenlerin daha profesyonel şekilde meslektaşlarına hesap verdiği ve belli bir standart ölçüsünde dayalı sistem olarak tasarlanabilir.

2. Öğrencilerin akademik başarılarına dair öğrenci ve velilerin de hesap verdiği bir sistem geliştirilebilir.

3. Eğitimin her boyutunda Türk eğitim Sistemi'ne uygun uygulanabilir mevzuat ve uygulamalar oluşturulabilir.

4. Öğrenci ile velilerin beklentilerinin gerçekleşme durumlarını nicel verilerle destekleyen ve okul ve paydaşları için kurulan bir hesap verebilirlik sistemi oluşturulabilir.

5. Eğitimde birçok sorumluluğu üzerinde taşıyan okul yöneticilerinin hesap verebilir olabilmesi için işleri sadeleştirilmeli ve üzerindeki sorumlulukları hafifletmeye yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

6. Okul yöneticilerinin yetkinliklerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duydukları eğitimler konusunda imkânlar verilmelidir. Okul yöneticilerinin gelişime açık yönlerini geliştirme ve bu yönlerini değerlendirmeleri için onlara eğitim imkânları (zaman-mekan ve maliyet) sunulmalıdır.

7. Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik davranışları değerlendirilirken okul yöneticisinin görev aldığı okul türü, bulunduğu bölge ve şehir dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2020). Eğitimde Hesap Verebilirlik. Özdemir, S., Sezgin, F., & Koşar, S. (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk İlişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Arıcı, O. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Atar, E. (2018). *Okul Öncesi Kurumlarında Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Davranışları (Kocaeli İl Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydıntan, B. (2021). *İşletmelerde Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytürk, N. (2015). *Örgütsel ve Yönetimsel Davranış: Örgütlerde İnsan İlişkileri ve Yönetimsel Davranış Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). Balcı, A. (2013). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik Anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, B.Coşkun (Ed.). *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29.
- Behn, R. D. (2003). *Demokratik Hesap Verme Sorumluluğu*. İstanbul: Arı Yayınları.
- Bilgin, K. U. (2007). Kamuda Ölçülebilir Denetime Hazırlık: Performans Yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, 65, 53-87.
- Biricikoğlu, H. (2011). *Yerel Yönetimlerde Hesap Verebilirlik (Marmara Bölgesi Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Boyle, T. P. (2014). *High School Teachers' And Administrators' Perceptions Of Teacher Motivation Factors*. Unpublished doctoral dissertation. Kennesaw State University.
- Bülbül, M., & Ottekin Demirbolat, A. (2014). Hesap Verebilirlikle İlgili Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Bir Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52.
- Bülbül, M., Acar, M. & Özdemir, S. (2018). *Eğitimde Hesap Verebilirlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, H., Azizoğlu, Ö., & Aydın, E. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Deveci, B. (2020). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumuna Etkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Doğan, S., & Koçak O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Douglas, N. H., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How Teacher Evaluation Methods Matter For Accountability: A Comparative Analysis Of Teacher Effectiveness Ratings By Principle and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73–11.
- Emir, A. (2017). İlkokullarda Ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

- Erenel, F. (2015). Yol-Amaç Liderlik Stillerinin Çalışma Grubunun Performansına Etkisi: İstanbul'daki Kuyumculuk Sektöründe Bir Araştırma. *Journal of Management, Marketing & Logistics*, 2(4), 360-377.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Fermanoğlu, E. N. (2015). *İş Hayatında Motivasyonun Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: İnşaat Sektöründe Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, A. (2015). *Okul Müdürlerinin Yönetmelik Yetkinlikleri İle Hesap Verebilirliğine Yönelik Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Güçlü, N. & Kılıç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2110-2122.
- Gül, Z.T. (2019). *Kadın Yöneticilerin Motivasyon Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınevi.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim Örgütlerinde Hesapverebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Ismail, M.I. (2020). Motivasyon Araçlarının Çalışanların İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Bağcılar İlçesi Özel Okullar Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ingersoll, R., Merrill, L. & May, H. (2016). Do Accountability Policies Push Teachers Out?. *Educational Leadership*, 73(8), 44-49.
- İşgörür, N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Kandemir, A., & Akgün, N. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları ile Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653.
- Karademir, L. (2022). *Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kahramantekin, A. (2021). *Öğretmenlerin Etik İlkeleri İle Hesap Verebilirlik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kalman, M. & Gedikoğlu, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kantos, Z. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kantos, Z. (2013). *Eğitimde Hesap Verebilirlik*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kaplan, Ç. (2009). Kamu Yönetiminde Etik ve Kamu Çalışanlarının Etik Kavramını Algılayışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 343-355.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İş gören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2020). Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.
- Karaevli, Ö., & Levent, F. (2014). Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kaur, A. (2013). Maslow's Need Hierarchy Theory: Applications And Criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061-1064.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. Ankara: Arıkan Basım Yayım.

- Konstantinides, K. (2013). *Mid-Career Teacher Motivation and Implications for Leadership Practices in Secondary Schools in Cyprus*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nottingham.
- Kurt, B. (2022). *Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hesap Verebilirlik (Rize Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Küçükbere, Ö. R. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonelliklerinin Geliştirilmesinde Bir Araç Olarak Hesap Verebilirlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding Employee Motivation And Organizational Performance: Arguments For A Set-Theoretic Approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Logeswaran, A., & Ongsiewhar, C. (2019). A Case Study Of Alderfers' Theory Of Motivation On College Students Volunteering In Events. *Qualitative and Quantitative Research Review*, 1(1).
- Luthans, F. (2012). *Organizational Behavior An Evidence-Based Approach. Organizational Behavior: An Edivence-Based Approach* (12th ed.).
- Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under NCLB accountability pressure. *Educational Administration Quarterly*, 54(5), 822-862.
- Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E. and Ryan, S. (2016). The influenceof test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.
- Neibauer, D. (2019). *Coping with math teacher stress in high stakes accountability climates: A qualitative descriptive study*. Unpublished doctoral dissertation. Grand Canyon University Phoenix, Arizona. USA.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B., & Bilir, P. (2016). İş Motivasyonunun Örgütsel Bağlılığa Olan Etkinin İncelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.
- Orhan, M. (2022). *Okul Yapısı ile Hesap Verebilirlik Arasındaki İlişkide Dağıtımci Liderliğin Aracılık Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özer, M. A., Akçakaya, M., Yaylı, H., & Batmaz, N. Y. (2015). *Kamu Yönetimi: Klasik Yapı ve Süreçler*. Ankara: Adalet Yayınevi.

- Özgün, V., & Başar, M. A. (2018). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi- Examining Teachers' Motivation Levels 05-07 Eylül 2018 Tarihte Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri, Amasya.
- Özken, M. (2020). *Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Karma Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Öztürk Z., & Dünder H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Palmerston, M. J. (2016). *Understanding How Principals' Leadership Styles Influence Teacher Motivation*. Unpublished doctoral dissertation. California Lutheran University. Retrieved from <http://search.proquest.com>.
- Papi M. & Abdollahzadeh E. (2011). Teacher Motivational Practice, Student Motivation and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context, *A Journal of Research in Language Studies* 7(2), 154.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2,) 575-588.
- Sakınç, S. (2011). Kamu Yönetimlerinde Saydamlık ve Hesap Verme Sorumluluğu Kavramsal Açıklamalar. *Kamu Mali Yönetimi ve Denetimi Sempozyumu Kitabı* (182-189). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sevinç, H. (2015). Kamu Çalışanlarının Motivasyonunda Kullanılan Araçlar. *Journal of International Social Research*, 8(39), 944-964.
- Soykenar, M. (2008). *Sağlık İşletmelerinde Personelin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesi'nde Örnek Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Söğüt, D. (2022). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, M.B. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Şişman, M. & Turan, S. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- TDK. (2022). Motivasyon. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: 10 Ekim, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (2022). Sorumluluk . *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: 16 Ekim, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Kitap.
- Timmermans, A. C., Wolf, I. F., Bosker, R. J., & Doolaard, S. (2015). Risk-Based Educational Accountability In Dutch Primary Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 323-346.
- Topcu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18-22.
- Tutar, H. & Erdem, A.T. (2020). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. & Altınöz, M. (2017). Hesap Verebilirlik Bağlamında İç Denetim ve Sorun Alanları: Eleştirel Bir Analiz. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(15), 225-248.
- Türkoğlu, M. E., & Aypay, A. (2015). Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 4(1), s. 7-32.
- Tonissen, J. A. (2019). *But What Do The Teachers Think? A Multiple Case Study To Understand Teachers' Perceptions Of Accountability Policies*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University Raleigh, North Carolina. USA.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). Organizational Behavior-Securing Competitive Advantage. *Journal Of The Association For Information Systems* (14). <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.022>
- Webb, S. R. (2008). *The Relationship Between Elementary School Principals' Leadership Approaches And Teacher Motivation And Job Satisfaction In Alabama's Black Belt Region*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities And Social Sciences. <http://search.proquest.com/docview> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, O. (2015). *Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yüksel, C. (2005). *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve ve Uluslararası Uygulamalar* (Cilt 1). İstanbul: TÜSİAD Devlette Etik Altyapı Dizisi No:1



EKLER

Ek 1: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmen Arkadaşlarım;

Aşağıda yer alan ölçekler “Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı proje çalışmam için hazırlanmıştır. Ekteki ölçeklere vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, isim veya tanıtıcı herhangi bir bilginin yazılmaması gerekmektedir. Göstereceğinizi umduğumuz samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederiz.

Gönül ARABACI

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: (1) Kadın (2) Erkek
2. Yaşınız: (1) 21- 25 (2) 26- 30 (3) 31- 35 (4) 36- 45 (5) 46 ve üzeri
3. Eğitim Düzeyiniz: (1) Lisans (2)Yüksek Lisans (3) Doktora (4) Diğer
4. Mesleki Deneyiminiz: (1) 1-5 Yıl (2) 6-10 Yıl (3) 11-15 Yıl (4) 16-20 Yıl (5) 21 Yıl ve Üzeri
5. Göreviniz: (1) Öğretmen (2) Müdür (3) Müdür Yardımcısı (4) Diğer
6. Çalıştığınız Okul Türü: (1) Okul Öncesi (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5) Diğer
7. Çalıştığınız Okulun Mevcudu: (1) 500'den az (2) 501-750 arası (3) 751-1000 arası (4) 1001-1250 arası (5) 1251'den fazla
8. Çalıştığınız Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı: (1) 15 ve az (2) 15-20 arası (3) 21-25 arası (4) 26-30 arası (5) 31-35 arası (6) 36-40 arası (7) 41-45 arası (8) 46-50 arası (9) 51 ve üstü

1.Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği

Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Davranışları Ölçeği						
	Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Okul müdürü eğitim-öğretim ortamının fiziksel olarak düzenlenmesini sağlar.	5	4	3	2	1
2	Okul müdürü okul imkânlarını öğrencilerin kullanımına sunar.	5	4	3	2	1
3	Okul müdürü eğitim-öğretim sürecinin düzenli olarak devam etmesini sağlar.	5	4	3	2	1
4	Okul müdürü öğrencilere eğitim hedefleriyle ilgili bilgi sunar.	5	4	3	2	1
5	Okul müdürü öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir.	5	4	3	2	1
6	Okul müdürü öğretmenlere adil görev dağılımı yapar.	5	4	3	2	1
7	Okul müdürü öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda destekler.	5	4	3	2	1
8	Okul müdürü öğretmenlerin yapmak istedikleri sosyal etkinlikleri destekler.	5	4	3	2	1
9	Okul müdürü okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında velileri bilgilendirir.	5	4	3	2	1
10	Okul müdürü velilerin karar verme süreçlerine katılımını sağlar.	5	4	3	2	1
11	Okul müdürü velilerin talep ettiği bilgilere ulaşmasını sağlar.	5	4	3	2	1
12	Okul müdürü öğrencilerin akademik gelişimine ne şekilde katkı sağlandığının bilgisini velilere sunar.	5	4	3	2	1
13	Okul müdürü okulun başarı/başarısızlığının sorumluluğunu alır.	5	4	3	2	1
14	Okul müdürü okulun başarısızlığının gerekçesini il/ilçe MEM'e açıklar.	5	4	3	2	1
15	Okul müdürü öğrenci devamsızlığını azaltmak için çaba gösterir.	5	4	3	2	1
16	Okul müdürü eğitim-öğretim hedeflerinin ne kadarına ulaşıldığı konusunda il/ilçe MEM'e bilgi verir.	5	4	3	2	1

Ek 2: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu 1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

	Çok Olumsuz	Olumsuz	Etkisi Yok	Olumlu	Çok Olumlu
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

Ek 3: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi



T.C. ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-71459251
Konu : Araştırma İzni
(Gönül ARABACI)

03/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10/01/2023 tarih ve 260052 sayılı yazısı ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gönül ARABACI'nın "*Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekte isimleri belirtilen okullarımızda görev yapan öğretmen ve okul idarecilerine 2022-2023 eğitim öğretim dönemi içerisinde, yüz yüze veya dijital olacak şekilde anket çalışmasını uygulama talebi, Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gönül ARABACI'nın "*Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekte isimleri belirtilen okullarımızda görev yapan öğretmen ve okul idarecilerine 2022-2023 eğitim öğretim dönemi içerisinde, yüz yüze veya dijital olacak şekilde çalışmasını uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup; söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı "*Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda*" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilerek yapılması, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN

İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI Vali a.

Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Strateji Geliştirme
Şubesi (ARGE)

Telefon No : 0 (372) 280 67 45

E-Posta: istatistik67@meb.gov.trKep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebysBilgi> için: M.GÜRLER

Unvan : Şef



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4b77-cd9d-3dde-8f70-5b9d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.12.2022-244597

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı: 11.11.2022/236750

Protokol No:400

30.11.2022

T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Gönül ARABACI
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA
Üye
(KATILMADI)

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye
(KATILMADI)

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSRKT1BDUU&eS=244597> adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Gönül ARABACI

Bildiği Yabancı Diller :

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Dumlupınar Üniversitesi	2011-2015
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2021-2023

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	MEB	2016- Halen

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Arabacı, G., & Demirdağ, S. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri ile Etkili Okul Arasındaki İlişki: Zonguldak ili Örneği. *15. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu*. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.