



T.C.

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE
GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

GÜLSEREN KOYUNCU

İzmir

2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE
GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜLSEREN KOYUNCU

DANIŞMAN
Prof.Dr. İdris ŞAHİN

Jüri Üyesi
Prof.Dr. İdris ŞAHİN

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Semiha ŞAHİN

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Güdülenmeleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdİği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağı eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül  niversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

29/11/2024

Gülseren KOYUNCU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 30/12/2024

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 90 sayfalık kısmına ilişkin, 25/12/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri**(uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 13 tür**.

<http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu LK İKİ SAYFA ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Gülseren KOYUNCU

Öğrenci No:

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Gülseren KOYUNCU
30/12/2024

Prof. Dr. İdris ŞAHİN
30/12/2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi, birikim ve tecrübelerinden yararlandığım; tezimin hazırlanması sürecinde gösterdiği sabır, güler yüz ve mütevazı yaklaşımıyla çalışmalarımı titizlikle ve saatlerce inceleyen, çalışma azmiyle bana ilham veren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İdris ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Eğitim sürecimde derslerime giren değerli hocalarım Prof. Dr. Ali AKSU, Prof. Dr. Semiha ŞAHİN ve Prof. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Bu süreçte sürekli bilgi alışverişinde bulunduğum, desteğini her zaman hissettiğim değerli yüksek lisans arkadaşım Rüveyde ÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim. Sevgileri ve emekleriyle beni bugünlere taşıyan, her daim yanımda olan canım annem Gülperi YURDUSEVER'e ve bana bilim sevgisini aşılayan, doğa ve ağaç tutkunu sevgili babam Hıdır YURDUSEVER'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Tez çalışmamın yazım sürecinde yanımda olan, onlara yeterince vakit ayıramamamı büyük bir anlayışla karşılayan ve manevi destekleriyle bana güç veren sevgili eşim Ulaş KOYUNCU ve canım kızım Arya KOYUNCU'ya sonsuz teşekkür ederim. Son olarak, araştırma sürecimde gönüllü olarak çalışmalarına katılan ve değerli görüşlerini paylaşan tüm öğretmenlere de ayrıca teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Özerklik.....	7
2.1.1.1. Öğretmen Özerkliği.....	8
2.1.1.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	9
2.1.1.3. Öğretmen Özerkliğinin Tarihçesi.....	12
2.1.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Yararları	12
2.1.1.5. Öğretmenlere Sağlanacak özerkliğin Sınırları	14
2.1.1.6. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etmenler	15
2.1.1.7. Türkiye de Öğretmen Özerkliği	16
2.2. GÜDÜLENME Kavramı	20
2.2.1. İnsan GÜDÜLENMESİ ile ilgili Gelişmeler.....	20
2.2.2. GÜDÜLEME Kuramları.....	22
2.2.3. İçerik Kuramları	23

2.2.3.1 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	23
2.2.3.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı	26
2.2.3.3. Alderfer'in ERG Teorisi	27
2.2.3.4. David McClelland'ın Başarı Gereksinim Teorisi	28
2.2.3.5. McGregor (1960) tarafından geliştirilen X ve Y teorisi	30
2.2.4. Süreç Teorileri.....	32
2.2.4.1. Locke' nin Kişisel Hedefler Kuramı.....	32
2.2.4.2. Skinner'in Davranış Şartlandırma veya Pekiştirme Teorisi.....	33
2.2.4.3. Vroom'un Beklenti (Umut ya da Bekleyiş) Teorisi.....	35
2.2.4.4. J. Stacy Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	36
2.2.4.5. Nedensellik Yükleme/Atfetme Kuramı.....	37
2.2.4.6. Öz-Belirleme Teorisi (ÖBT).....	40
2.2.5. Öğretmen Motivasyonu.....	41
2.3. İlgili Araştırmalar	43
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.3.2. Diğer Ülkelerde Yapılmış Olan Araştırmalar	47
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	54
3.3.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	54
3.3.2. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği	56
3.4. Verilerin Analizi.....	56
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	58
3.6. Araştırmacının Rolü	58
BULGULAR.....	59

4.1. Araştırmanın 1. Problemine İlişkin Bulgular	59
4.2. Araştırmanın 2. Problemine İlişkin Bulgular	62
4.3. Araştırmanın 3. Problemine İlişkin Bulgular	76
4.4. Araştırmanın 4. Problemine İlişkin Bulgular	76
4.5. Araştırmanın 5. Problemine İlişkin Bulgular	79
BÖLÜM V	82
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Tartışma.....	82
5.2.Sonuçlar	86
5.3. Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	107
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	107
EK 2. Uygulama İzinleri	108
EK 3. ETİK İZİN	109
EK 4. OKUL İZİNLERİ	110
EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ.....	112

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Evrende Bulunan Okulların ve öğretmenlerin Sayısı ve İlçelere Göre Dağılımı	51
Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları	52
Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzdelere Göre Dağılımı	53
Tablo 4. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	57
Tablo 5. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	58
Tablo 6. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri	59
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri	60
Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri	61
Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri	62
Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	65
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 15. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları	67
Tablo 16. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretim Programı Özerkliği ve Özerklik Toplamı Durumları İle İlgili Hochberg's GT2 Testi Sonuçları	69
Tablo 17. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 18. Öğretmenlerin Statülerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları ..	72
Tablo 19. Öğretmenlik Statüsü Değişkenine Göre Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliği Boyutunda Hochberg's GT2 Testi Sonuçları	73

Tablo 20. Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Düzeylerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	75
Tablo 21. Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Öğretme Süreci Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği Mesleki İletişim Özerkliği ve Toplam Özerklik Boyutunda Hochberg's GT2 Testi Sonuçları.....	75
Tablo 22. Öğretmenlerin GÜdülenmeye İlişkin Algıları.....	76
Tablo 23. Öğretmenlerin Eğitim Durumu, Medeni Durumları ve CinsiyetlerineGöre İş GÜdülenme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 24. Öğretmenlerin Yaş, Branş, Hizmet Süresi, Statüsü ve Teknolojiyi Kullanma Düzeylerine Göre İş GÜdülenmelerine Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 25. Öğretmen Özerkliği Alt BoyutlarıÖlçeği İle GÜdülenme Ölçeği Arasındaki Korelasyon.....	79
Tablo 26. Öğretmenlerin Özerklikleri İle GÜdülenmeleri Arasındaki Regresyon Analizi.....	80
Tablo 27. Özerkliğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil1. Maslow'un çalışmasında bahsettiği gereksinimler piramidi.....	24
---	----



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın evreni, 2023-2024 öğretim yılında İzmir ilindeki Buca, Karabağlar ve Gaziemir ilçelerinde bulunan devlet liselerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama olup, çalışmanın örneklem grubunda 393 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmayı gerçekleştirmek için, Çolak ve Altinkurt'un (2017) geliştirdiği "Öğretmenlerin Özerkliği Ölçeği" ile İlğan ve Yılmaz'ın (2016) geliştirdiği "Öğretmenlerin İş Motivasyonları Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik ve güdülenmeye ilişkin algılarını açığa çıkarmak için, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmada, katılımcıların toplam özerklik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özerkliğin boyutlarına göre özerklik seviyeleri çoktan aza doğru sırasıyla, öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin; eğitim durumu, cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi, yaş, branş, öğretmenlik statüsü ve teknolojiyi kullanma düzeyleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algılarının; eğitim durumu, cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, hizmet süresi, statü ve teknolojiyi kullanma bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin %9'unu açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğretme süreci özerklikleri, öğretim programı özerklikleri, mesleki gelişim özerklikleri ve mesleki iletişim özerklikleri ile güdülenmeleri arasında, pozitif yönde, anlamlandırılabilir ve düşük seviyede bir bağlantının varlığı saptanmıştır. Özerkliğin alt boyutları arasında da anlamlandırılabilir ilişki gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Güdülenme, Öğretmen, Ortaöğretim

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF AUTONOMY AND MOTIVATION

This study attempted to determine the relationship between teacher autonomy and teachers' motivation levels according to the perceptions of teachers working in secondary schools. The universe of the study consisted of teachers working in state high schools in Buca, Karabağlar and Gaziemir districts of İzmir province in the 2023-2024 academic year. The model of this study is relational screening, and there are 393 teachers in the sample group of the study. In order to conduct the study, the "Teachers' Autonomy Scale" developed by Çolak and Altınkurt (2017) and the "Teachers' Work Motivation Scale" developed by İlğan and Yılmaz (2016) were used. In order to reveal teachers' perceptions of autonomy and motivation, arithmetic mean and standard deviation results were evaluated. In the study, it was determined that the total autonomy levels of the participants were above the average. According to the dimensions of teachers' autonomy, their autonomy levels were determined as teaching process autonomy, professional communication autonomy, curriculum autonomy and professional development autonomy, from most to least. It was determined that the teachers' autonomy levels did not create a significant difference according to variables such as education level, gender, marital status, length of service, age, branch, teaching status and technology usage levels. Teachers' perceptions of motivation were found to be above the medium level. It was observed that teachers' perceptions of motivation did not show a significant difference in terms of education level, gender, marital status, age, branch, length of service, status and technology usage. Dimensions of teacher autonomy explain 9% of teachers' motivation levels. In addition, it was determined that there was a positive, meaningful and low-level connection between teachers' teaching process autonomy, curriculum autonomy, professional development autonomy and professional communication autonomy and their motivation. A significant relationship was also observed between the sub-dimensions of autonomy.

Keywords: Autonomy, Motivation, Teacher, Secondary Education

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, öncelikle problemin durumu belirlenip, daha sonra araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve sayıtlar şeklinde sırayla açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemini oluşturan en önemli öge öğretmendir. Eğitim sisteminin başarılı olması temelde bu sistemin çalışmasını sağlayan öğretmenlerin nitelikleriyle ilgilidir. Eğitim modelleri, öğretmenlerin niteliklerinden daha üst düzeyde bir hizmet üretemezler (Kavcar 1998). Yani, Kavcar, öğretmenin okulda çok önemli bir misyonu olduğunu ve öğretmenler ne düzeyde iyi olurlarsa çalıştıkları okulunda o düzeyde iyi olabileceğini söyler. Şahin (2014), yaptığı çalışmada, öğretmenin, çevresine ışık tutan, entelektüel ve önderlik vasfına sahip bir birey olması gerektiğini belirtirken, aynı zamanda öğretmenliğin belirli kalıplara konulamayacağını ve hem bölgesel hemde evrensel değerler barındıran bir meslek olduğunu ifade eder.

Öğretmenlerin eğitim sisteminde oynadıkları önemli rol göz önüne alındığında, onların güdülenmelerini etkileyen faktörlerin anlaşılması, eğitim alanına önemli katkılar sağlayacaktır. Mevcut literatürde, öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin etik liderlik davranışları (Emirbey, 2017), okul iklimi (Gök ve İdem, 2022), okul müdürünün eğitimsel liderliği (Bakkal ve Radmard, 2020), örgütsel adalet (İren, 2015) ve iş tatmini (Hasanoğlu, 2017) gibi çeşitli faktörler arasındaki ilişki incelenirken, özellikle ulusal bağlamda öğretmen özerkliği ile motivasyon arasındaki bağlantıyı özel olarak inceleyen araştırmaların eksik olduğu görülmektedir. Özerkliğin öğretmen güdülenmesi üzerindeki etkisini araştırmak, eğitimin etkinliğini önemli ölçüde iyileştirmeye katkıda bulunabilir.

Güdülenme; insanda davranışın yapılmasını sağlayan, davranışı yönlendiren ve davranışın ne kadar istekli yapıldığını, yani davranışın gücünü ve sürekliliğini belirleyen iç ve dış faktörler ve bu faktörlerin işleyişlerini içerir (Akbaba, 2006). Tanımdanda anlaşıldığı gibi, kişinin bir işi yapmak için harekete geçmesi için güdülenmesi gerekir. Bu bağlamda, öğretmenlerin güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olması, okullardaki eğitimin sağlıklı olmasını ve eğitimin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Bunun tersini düşünecek olursak, güdülenme düzeyi düşük bir öğretmen, dersin işlenişinde, öğrencilerle iletişimde,

veliler ve idare ile iş birliğinde, kendini mesleki anlamda geliştirmede, eğitimle ilgili yenilikçi plan ve projeler yapmak gibi durumlar için isteksiz olacak ve eğitimin kalitesi ve verimi düşecektir. Dolayısıyla, bu durum bize öğretmenlerin güdülenmelerinin eğitim için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Çalışanın güdülenmesi kavramına baktığımızda, içsel ve dışsal güdülenme kavramıyla karşılaşırız. İçsel güdülenme, direkt yapılan işin kendisiyle ilgilidir. Yapılan işin kişinin ilgi alanına girmesi, kişinin işi yaparken sıkılmaması, çalışırken bağımsız olması, çalışanlar için işin önemi, çalışanın işe katılımı ve sorumluluk alması, bireyin yeteneklerini ve becerilerini kullanması için fırsat verilmesi ve kişinin gösterdiği performansla ilgili tatmin edici dönüt alması gibi faktörleri bulundurulur. Dışsal güdülenmeye baktığımızda, çevresel etmenlerin etkili olduğunu görürüz. Örneğin, bireyin gösterdiği performanstan kaynaklı ücret alması, ikramiye, terfi etmesi, iş güvencesi, fiziksel şartların uygunluğu ve yöneticiler tarafından takdir edilmesi gibi faktörler, çalışanın güdülenmesini artırır (Mottaz, 1985, s. 366).

Bireylerin içsel güdülenmesi, dışsal güdülenmesine göre çok daha önemlidir. İçsel güdülenme faktörlerine baktığımızda; bireyin iş yaparken bağımsız olması, işe katılımı, sorumluluk alması, yetenek ve becerilerini kullanması gibi faktörlerin kişinin özerkliği ile bağlantılı olduğunu görebiliriz. Bu durum bize, güdülenmenin ve özerkliğin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalar, özerkliğin bebeklikten başlayarak kişiyi etkilediğini göstermektedir. Bu anlamda, Erikson yaptığı çalışmada, bebeklerde görülen kendi eylemlerini düzenleyebilmenin çocuğa özgürlük sağladığını ve yürüme, kendi kendine yemek yeme gibi davranışların özerklik isteğinin göstergeleri olduğunu belirtmiştir (Beckert, 2005). Bunun yanında, Öz Yeterlilik kuramında özerklik temel bir gereksinim olarak ele alınmış ve kişi yaptığı eylemlerin kaynağı olarak kendini gördüğünde, özerklik gereksiniminin karşılandığı belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Dolayısıyla, özerkliğin bireyler için gerekli olduğu kabul edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, özerkliğin çeşitli tanımları görülmektedir. Tanımlarda genel olarak bireyin özgür ve bağımsız olması, kendi kararlarını vermesi, kararlarının sorumluluğunu üstlenmesi odak nokta olarak belirlenmiştir. İş özerkliği; işin planlanması, yürütülmesi ve bunun için kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde çalışanlara yüksek derecede özgürlük, bağımsızlık ve karar verme yetkisinin tanınmasıdır (Saragih, 2011: 205).

Benzer şekilde, Öztürk (2011) öğretmenlerin özerk olmalarının temelinde, meslekleriyle ilgili konularda karar alabilme özgürlüklerinin olduğunu vurgulamıştır. Alınabilen kararlar ve özgürlük alanlarına baktığımızda, şunları söyleyebiliriz: Öğretmenlerin işleriyle ilgili önemli kararları alabilmeleri, çalıştıkları ortamlarla ilgili fikirlerini söyleyebilmeleri, yapılacak eğitimin planlanmasında, bu planlamanın geliştirilmesinde ve gerçekleştirilmesi aşamalarında katılım sağlanması gibi durumlardan bahsedebiliriz.

Özerkliğin önemini belirtirsek; Özerk bireyler yapacakları işlerin sorumluluğunu alabilme, özgürce düşünerek yeni fikirler üretebilme, sürekli kontrol edilme kaygısı taşımama, yaptığı çalışmaların artı ve eksilerini görüp kendilerini geliştirebilme, değişen ortam koşullarına göre davranabilme becerisine sahip olma, meslektaşlarıyla iş birliği yapabilme ve deneyimlerini onlara aktarabilme becerisine sahip bireylerdir. Bununla birlikte alan yazını incelediğimizde özerk bireylerin güdülenme düzeyleri veyaptıkları işten memnun olma düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Öztürk 2011).

İnsanlar, stresten ne kadar uzak olurlarsa, hayatı sevmeleri ve bir şeyler üretmek için güdülenmeleri o derece artar. Küçük bir çocuğun yetiştirilmesinde özerklik ne kadar önemliyse, insanların iş hayatlarında ve kısacası hayatın her alanında herhangi bir yaş sınırlaması yapamayacağımız şekilde özerkliğin insanlar için gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle öğretmenler, çok farklı karakterde, kişilikte ve sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilerle bir araya gelirler. Her bir öğrencinin farklı bir dünya olduğunu düşünürsek, bu kadar farklılığın içinde farklı yöntem, strateji ve yaklaşımlar kullanmanın gerekliliği elzemdir. Kısacası, öğrencilerin çok renkliliğine öğretmenin de ayak uydurup çok renkli olması gerekir. Bu açıdan baktığımızda, öğretmenliğin çok zor bir meslek olduğunu ve sadece belli kalıplara uydurulamayacağını kolaylıkla söyleyebiliriz.

Finlandiya’da öğretmenler seçilirken akademik başarılarının yanında bağımsız düşünebilme kapasitelerine de bakılır. Bunun yanında, eğitimde iş birliğini, özerkliği ve yaratıcı düşünmeyi sağlayan ortamlar oluşturulur. Bu durum, Finlandiya’da başarının yüksek olmasını sağlamıştır (Fradkin-Hayslip, 2021). Buradan, özerkliğin öğretmen motivasyonunu arttırdığını ve bu durumun başarıyı yükselttiğini söyleyebiliriz.

Yapılan araştırma, eğitim için olmazsa olmaz iki kavramın bağlantılarını ortaya çıkarmaya çalışacak ve öğretmenlerin özerklik algıları ile güdülenme düzeyleri hakkında bilgi verecektir. Bu tez çalışmasında, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özerklik algıları ile güdülenmeleri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Okulun belli amaçları vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenler büyük rol oynar. Öğretmenlerin bu rolleri gerçekleştirmelerinde güdüleyicilerin önemli olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar da insanların yaptıkları işler hakkında yorum yapar verilen kararlarda söz sahibi olduklarında iş verimlerinin arttığını belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin verimli olmalarında özerkliğe sahip olmaları önemli görünmektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda, öğretmen özerkliğinin öğretimin niteliği ile doğrudan ilgili olduğu belirtilmektedir (Ayrar vd., 2014; Üzüm ve Karşı, 2013). Birçok ülkenin katıldığı uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerde bulunan öğretmenlerin özerklik durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin okul yönetiminde, okul politikasında, ders kazanımları ve materyallerinin seçilmesinde ve okulun parasal durumu gibi konularda söz sahibi oldukları görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; akt. Ertürk, 2020).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yaptığı bir sınavdır. Bu sınavın sonuçları araştırıldığında, özerklik eğitimin nitelikli olmasını belirleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayrar vd., 2014). Öğretmenlerin güdü düzeylerinin yüksek olması için hangi faktörlerin bir arada bulunması gerektiğinin öğrenilmesi, eğitim-öğretim alanında başarının artmasını sağlayacak ve okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir etken olacaktır. Yapılan araştırmalar, öğretmen güdüsünün öğretmenin kendisinden kaynaklanabileceği gibi, örgüt yöneticisi, öğrenci ve veli tutumları, çevrenin etkisi ve ekonomik kaygılardan da kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin güdü düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

Alt problemler

1. Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları arasında;
 - a) eğitim durumu,
 - b) cinsiyet,
 - c) medeni durum,
 - ç) yaş,

- d) branş,
 - e) hizmet süresi,
 - f) bulunduğu öğretmenlik statüsü ve
 - g) teknolojiyi kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları ne düzeydedir.
4. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları arasında;
- a) eğitim durumu,
 - b) cinsiyet,
 - c) medeni durum,
 - ç) yaş,
 - d) branş,
 - e) hizmet süresi,
 - f) bulunduğu öğretmenlik statüsü ve
 - g) teknolojiyi kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin algıları ile güdülenmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı İzmir ilinin Buca, Gaziemir ve Karabağlar ilçelerinde yer alan ortaöğretim kamu okullarında çalışmakta olan öğretmenlerle sınırlanmıştır.

1.5. Varsayımlar

Öğretmenlerin ölçek sorularını okuyarak içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Güdülenme: Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğündeki karşılığı; farkında olarak ya da olmayarak yaptığımız bir davranışa yol açan, devamlılığını sağlayan ve davranışı yönlendiren rastgele bir kuvvet ve neden şeklinde tanımlanır.

Mesleki Güdülenme: Robbins'e göre mesleki güdülenme; bireylerin yaptıkları mesleği isteyerek yapmaları, işlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve işlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için çabalamalarıdır (akt. Taş ve Selvitopu, 2020).

Öğretmen Özerkliği: Jing Huang, Öğretmen özerkliğini; öğretmenin öğrettiği ve öğrendiğini kendisinin belirleme arzusu, bağımsızlığı ve yeteneğinde olması durumu şeklinde açıklar.(Akt. Wilches, 2007)



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın temel kavramları açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın değişkenleri olan öğretmen özerkliği ve güdülenme ile ilgili kavramlar ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Özerklik

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) çevirim içi sitesinde, herhangi bir kuruluş, topluluk, bölge ya da ülkenin kendi yasaları ile kendilerini özgürce yönetmeleri olarak tanımlanırken, felsefi terim olarak bireylerin veya toplumların kendi yasalarını kendilerinin belirlemesi ve bu yasalara uymaları şeklinde ifade edilir (TDK, 2024). Özerklik kavramı, TDK'da otonomi ve otonomluk olarak da geçmektedir. Otonomi kelimesi İngilizce'de *autonomy* olarak geçmekte ve Yunanca'da *auto* (öz) ve *nomos* (yönetim, yasa) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir (Cuyper, 2010). Yapılan araştırmalarda, özerklik kavramının kökeniyle ilgili kimi araştırmacılar Avrupa kökenli olduğunu, kimi araştırmacılar ise Çince kökenli olduğunu belirtmektedirler (Ivanovska, 2015, s. 353).

Özerklik, çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Oshana (2003)'ya göre, bireylerin yaptıkları davranışlarda ve hayatları ile ilgili kararlarda söz sahibi olmaları ve öz yönetimli olmaları durumudur. Kişisel özerklik; kişinin kararlarına ve uygun bulduğu seçimlere, diğer bireylerin müdahalesinin kontrol altına alınması ve engellemelerden uzak tutulmasını sağlayan bir öz yönetimdir. Özerk hükümetlerin kendi belirledikleri politikalar ile bir bölgeyi yönetmeleri gibi, özerk bireyler de düşünceleri doğrultusunda karar vermekte özgürdürler. Bu durumun tersine, özerkliği azalmış kişilerin kendi istekleri ve düşüncelerine göre hareket etme kapasiteleri yoktur; başkaları tarafından kontrol edilirler. Örneğin, mahkûmlar ve zihinsel engelli bireyler özerkliği sıklıkla azalmış kişilerdir (Varelius, 2006). Piaget (1932), özerkliği, bireyin dışarıdan gelen baskılardan ve mantığına sığmayan iç baskıdan etkilenmemesi ve öz varlığı ile hareket etmesi şeklinde tanımlar. Piaget (1932)'ye göre, yasalar gereği ya da toplumsal kurallar gereği alınan etik kararlar, görev bilincine göre alınırken, işbirliği, eşitlik ve karşılıklı saygı göz önüne alınarak alınan kararlar, içten gelen sorumluluk bilinciyle alınır. Bu kararların alınması için vicdani özerkliğe ihtiyaç vardır.

Cuyper (2010)'a göre, kişinin tamamen özerk olabilmesi için zihinsel durumlarda ve yaşadığı değişik olaylarda, yani seçimlerinde, kararlarında, inançlarında, isteklerinde, yaptığı davranışlarda vb. durumlarda kişi özerkse, bu durumda bu birey özerktir diyebiliriz. Bu görüş, bize kişinin tam olarak özerk olması için tek bir yönden değil, bir bütün olarak her yönden özerk olması gerektiğini açıklar.

Kaynaklar incelendiğinde, çeşitli özerklik çeşitleri olduğu görülür. Bunlar; kültürel ve işlevsel özerklik, belli bir bölgedeki özerklik, lokal özerklik, yönetsel özerklik, çalışan özerkliği, ferdi özerklik ve finansal özerklik şeklinde sıralanabilir (Samsun, 2014). MacBeath (2012), çalışmasında iş özerkliğini; işinde profesyonel olan çalışanların yaptıkları işlerde ve teorik bilgileri üzerinde kontrol sahibi olmaları şeklinde tanımlar. Eğitim sisteminde de özerklik kavramı çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında, özerklik; öğrenenin özerkliği (Benson, 2006), okulların özerkliği (Adamson, 2012; Gargallo, 2013; Summak ve Roşan, 2006) ve öğretmenin özerkliği (Eurydice, 2008; Öztürk, 2011; Pearson ve Moomaw, 2005) şeklinde incelendiği görülmektedir.

2.1.1.1. Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki yeterliliği, öz düzenleme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ortak olarak karar verme ve dışarıdan dayatılan kararlara karşı özgürce karar verme ile ilgili çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanır (Wilches, 2007). 1996'da William Littlewood, özerkliği iki farklı pencereden tanımlamıştır. Bunlardan ilki; bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yetenek ve becerileri içinde bulunduran bağımsız karar verme kapasitesi, ikincisini ise; seçimlerinin gerçekleşmesi için gerekli olan motivasyon ve güvene sahip olan isteklilik şeklinde tanımlamıştır. Jing Huang, kapsamlı bir tanımlama yaparak, öğretmen özerkliğini; öğretmenin öğrettiği ve öğrendiğini kendisinin belirleme arzusu, bağımsızlığı ve yeteneğinde olması durumu şeklinde açıklar (akt. Wilches, 2007).

Çolak (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin öğretim sürecini, okulla ilgili olan ve öğrencileri ilgilendiren durumlarda meslekteki yeterliliğine uygun olarak karar alması durumu şeklinde tanımlamıştır. Öztürk'e (2012) göre, öğretmenin özerk olması kavramı kısaca, öğretmenlerin öğretme sürecinde yapılması gereken etkinlikleri planlarken ve uygularken yetkili ve özgür olarak karar alabilmesidir.

Pearson ve Hall (1993) yaptıkları çalışmada, öğretmen özerkliği ile ilgili olarak öğretmenlerin okuldaki kontrollerinden söz etmişlerdir. Rudolph'a (2006) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okullarda yetkili olabilmeleri, alınan kararlarda söz sahibi olmaları ve sorumluluk alabilmeleridir. Ramos (2006) öğretmen özerkliğini; öğretmenlerin okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler ile iş birliği yaparak meslekteki yeterliliği ölçüsünde karar verip kararlarının sorumluluğunu alması ve öğrenci özerkliğini teşvik etmesi şeklinde açıklar. Ayral vd. (2014) ise öğretmen özerkliğini; öğretmenin okuldaki eğitim-öğretimi planlamada, planı uygulamada, geliştirmede ve okul yönetiminde yetki sahibi olması ve gerekli kararları almada özgür olması şeklinde tanımlar.

Alanyazında yapılan tanımlara baktığımızda, öğretmenin özerkliği ile ilgili genel söylemin, öğretmenin yaptığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde özgür olması yönünde olduğu, fakat bununla birlikte yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilen bireyler olmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli sorumluluklar alabilmeleri için; gerekli yetenek, mesleki yeterlilik, kendine güven ve bağımsız düşünebilme gibi çeşitli yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Bu durum, öğretmenlere gerekli olan özerkliğin verilmesinin yeterli olmayıp, öğretmenin bu özerkliği kullanabilecek yeterliliğe sahip olması gerektiğini açıklar.

2.1.1.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmenlerin özerklik durumları, alanyazında bazı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Öğretmen özerkliğinin kapsamına baktığımızda; öğretmenlerin güdülenmeleri, iş doyum düzeyleri, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olduğunun belirtilmesi ve öğretmenlerin okulun yönetiminde de söz sahibi olmaları gerektiğini görürüz. Bunun yanında, öğretmen özerkliği sadece sınıftaki eğitim-öğretimde değil, okulda kararlar alınırken, çalışma şartları belirlenirken, okulun ekonomik durumuyla ilgili kararlar alınırken de öğretmenin söz sahibi olması gerektiği belirtilmektedir (Ingersoll, 2007).

Öğretmen özerkliğinin çeşitli boyutlarda incelendiğini görmekteyiz. Bunlar; öğretme sürecindeki özerklik, öğretim programlarındaki özerklik, meslekteki gelişmede özerklik ve meslektaşları ile iletişimde özerklik şeklinde incelenmiştir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretme sürecindeki özerklik; öğretmenlerin eğitim sürecinde karar alması ile ilgili bir boyuttur. Ders işlenirken hangi öğretim yöntemi ve tekniğinin kullanılacağı, yapılan faaliyetlerin süresi, ölçme ve değerlendirmede hangi yöntemlerin seçileceği, öğrencilerin ödüllendirilmesinde ve sınıf yönetimi ile ilgili kararlar alınması şeklinde belirtilebilir. Öğretme sürecinde öğretmen, öğrencilerle etkileşim halinde olduğu için önemli bir süreçtir.

Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetleri, öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Özdemir, 2019).

Öğretim programı özerkliği; eğitimin kaliteli bir şekilde gerçekleşmesi için eğitimcilerin derslerde ne öğretecekleri ne zaman ve nasıl öğretecekleri ile ilgili karar vermeleridir. Öğretmenlerin ders kitaplarını ve kullanacakları materyalleri seçerken, öğrencilerin düzeylerine göre etkinlik hazırlamaları, öğretim programlarına gerektiğinde bazı konuları ekleyip çıkarmaları özerklikleridir. Meslekteki gelişmede özerklik; öğretmenin yaptığı iş ile ilgili gelişimini sağlamak amacıyla yapması gereken faaliyetlerin süreçlerini kendisinin planlamasıdır. Örneğin, istediği zaman istediği hizmet içi eğitime ve bilimsel toplantılara, karşılaşacağı engellere rağmen katılmasıdır. Mesleki iletişim özerkliği; öğretmenlerin velilerle, yöneticilerle ve meslektaşlarıyla görüşlerini özgürce paylaşmalarıdır. Böylece kaygı düzeyleri düşük, kendilerini güvende hisseden ve güdülenme düzeyleri artmış kişiler olurlar (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Friedman (1999), öğretmenlerin özerk olma durumları ile ilgili üç boyuttan söz eder:

1. Öğretim sürecinin planlamasının yapılması ve tatbik edilmesi: Öğretilcek konuların belirlenip uygun planın yapılması, öğrenci ihtiyaçlarına uygun metot ve materyallerin belirlenmesi ve ölçme-değerlendirme sürecine karar verilmesi.

2. Yönetim süreçlerine katılma: Bu boyut, öğretmenin sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da etkin rol alması ile ilgilidir. Ingersoll (2007), öğretmenin okuldaki işleyişte, çalışma koşullarının belirlenmesinde ve yönetimde söz sahibi olmasının, özerkliğin bir parçası olduğunu anlatır.

3. Profesyonel gelişme: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleridir. Okul içinde seminerlerin olması, öğretmen ve yönetimin güdülenmesini artırıp mesleki gelişimde etkili rol oynar.

Bununla birlikte, Friedman (1999), öğretmenlere sağlanan yetki ve özgürlüğe göre özerkliği derecelendirmiştir. Bunlar:

1. Özerklik Yokluğu: Öğretmenlerin öğretim içeriği ve yöntemi hazırlanırken ya da okuldaki işleyişte söz sahibi olmamaları.

2. Sınırlı Özerklik: Öğretmenlerin programlarda kurallar belirlenirken ve okulda sınırlı çerçevede söz sahibi olmaları.

3. Ölçülü/Vasat Özerklik: Öğretmenler yeni yöntem ve fikirlerini söyleyebilirler fakat bunları uygulayabilmeleri için zor bir süreç olan izin alma prosedürlerini gerçekleştirmeleri gerekir.

4.Güçlü Özerklik: Öğretmen, belirlenmiş olan ölçütlere ve ilkelere uygun olarak program ve yöntem geliştirip uygulayabilir.

5. Tam Özerklik: Öğretmenler, kabul edilmiş ahlaki değerler ve yasalara göre yeni öğretim programı geliştirip uygulayabilirler.

Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin kapsadığı konuları iki kısma ayırmıştır. Bunların ilki, eğitimi ve öğretimi kapsayan konuları içerirken, diğeri okuldaki yönetimde fikirlerini söyleme, okuldaki ortamın düzenlenmesi, okulun çevresi ile olan ilişkiler gibi konularda öğretmenin söz sahibi olmasıdır. Friedman'a (1999) göre, öğretmenlerin okuldaki görevleri ve yapacakları işler gittikçe çoğalıp çeşitlenmektedir. Bu işlere baktığımızda; öğretimle ilgili, okuldaki işlerin düzenlenmesi, mali işler, okuldaki materyallerin ve çalışanların yönetilmesi, okuldaki koşulların iyileştirilmesi, okulun hedeflerine ulaşması için gerekli kararların alınıp uygulanması gibi işlere öğretmenler katılım sağlamak ve ilgilenmektedir. Bu işlevlerin gerçekleşmesi için öğretmenler daha fazla özerk olmak istemektedirler.

Yapılan çalışmalardan elde edilen verilerde, geleneksel işlerde çalışan insanlarla öğretmenler kıyaslandığında, öğretmenlerin yaptıkları işleri etkileyen önemli kararlar alınırken yetkilerinin ve kontrollerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Kontrolün fazla olması sonucu, öğretmenler görevlerini yaparken, etkili olabilmek için gerekli gücü ve esnek olabilme durumunu gerçekleştiremeyebilir, güdülenmeleri azalabilir ve bu durumda öğretmen kaynağı israf edilebilir. Yaptıkları işlerin şartları, süreçleri ve sonuçları konusunda çok az söz sahibi olan öğretmenler, yaptıkları işin değerli bir iş olduğu konusunda şüphe duyarak işten ayrılma oranlarını artırabilirler. Yeterli yetki olmadan sorumluluk vermek zararlı olabilir ve adil değildir. Benzer şekilde, öğretmenlere fazla yetki vermek tek başına çözüm değildir. Örgütsel yönetimde liderlik uzmanları, işyerinde hesap verebilirlik ve gücün bir arada gitmesi gerektiğini, birinde artış oluyorsa diğesinde de artış olması gerektiğini savunurlar (Ingersoll, 2007).

2.1.1.3.Öğretmen Özerkliğinin Tarihçesi

1980 yılına gelinceye kadar, batıda bulunan devletlerde ve özellikle Amerika’da özerk olma kavramı, öğretmenlerin okuldaki bireysel bağımsızlığı olarak bilinmekteydi. Bu, okul idaresi, veliler, çalışma arkadaşları ve merkezi yönetim gibi faktörlerden bağımsız olarak eğitim öğretimi planlayıp uygulama olarak kabul edilirdi (Anderson, 1987; Pearson ve Moomaw, 2005). 1980 yılından itibaren bu anlayışa eleştiriler gelmeye başladı. Bireysel bağımsızlığın öğretmeni yalnızlaştırıp öğretmenler arasındaki iş birliğini engellediği ve bu yalnızlığın öğretmenin kaygı ve stres düzeyini artırdığı ifade edildi. Aynı zamanda öğretmenlerin bağımsız olması, eğitimde yapılan pozitif yenilikler ve yöntemlerin uygulanmasına ve yaygınlaşmasına karşı engelleyici bir faktör olarak görülmeye başlandı (Anderson, 1987).

1980 yılından itibaren özerklik konusunda yeni bir anlayış gelişti. Bu anlayışta sorumluluk kavramı ön plana çıktı. Buna göre, özerkliğin sorumsuz ve ölçüsüz olmaması gerekirdi (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Hem okul idaresinin hem de öğretmenin özerkliğini artıran eğitim politikalarına sahip ülkelerde, bireylere yüklenen sorumluluk artırılır; bunun neticesinde sorumluluktan daha çok bahsedilir (Bracci, 2009). Bunun sonucu olarak, öğretmenler, topluma ve öğrencilerine karşı sahip oldukları sorumlulukların bilincinde olarak kendilerine verilen özerkliği kullanmalıdırlar (Steh ve Pozarnik, 2005).

OECD’de bulunan ülkeler ve Avrupa Birliği’ndeki ülkeler baz alınarak gerçekleştirilen çalışmalarda (Eurydice, 2008; OECD, 2005), öğretimin yöntemi ve materyaller seçilirken öğretmenler geniş bir özerkliğe sahipken, dersin içeriği belirlenirken daha az özerklik verilmektedir. Birçok AB ülkesinde mecburi olarak okutulacak derslerin konuları, merkezde devlet tarafından belirlenirken, seçilecek derslerdeki konuların belirlenmesinde okuldaki yönetim ve öğretmenler ağırlıklı olarak söz sahibidirler (Eurydice, 2008). Ayrıca PISA sonucuna göre, OECD ülkelerinde öğretmenler, öğrencilerin davranışları ve disiplin konularındaki düzenlemeler ve uygulamalarda söz sahibi iken, okulun mali kaynakları ve personel politikası gibi okul yönetimi ile ilgili konularda yetkileri sınırlıdır (OECD, 2005).

2.1.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Yararları

Okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğretimin işleyişinin gerçekleşmesinde öğretmen özerkliğinin büyük etkisi vardır (Maviş Sevim, vd., 2017). Öğretmenler, eğitim fakültelerinde öğrenim gördükleri süreçte özerkliği deneyimlemeleri, öğrenen özerkliğine

karşı olumlu bir bakış açısı kazanmalarını sağlar. Bu durum, kendi öğrencilerinin de öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerini kolaylaştırır (Balçıkanlı, vd., 2018). Öğretmenlerin öğrenci özerkliği ile ilgili bilgi sahibi olmaları, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak gerekli yöntem ve içeriği oluşturmaları, planlamayı yapabilmeleri ve ders ortamını düzenleyebilmeleri için öncelikle mesleki özerkliğe sahip olmaları gerekir (Öztürk, 2011).

Öğretim programlarının; öğretmen, okul yönetimi ve diğer eğitim paydaşlarıyla birlikte hazırlanmasının, öğretmenlere ve öğretime önemli katkıları vardır. Bu durum, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek amacıyla yapacakları çalışmayı teşvik ederek güdülenmelerini sağlamakta ve üretkenliklerini arttırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin program geliştirmedeki çalışmaları, yeni yöntemler ve yaklaşımlarla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirir (White, 1992). Özerk öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farkı; öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için gerekli ortamı sağlayarak, notla değerlendirilme baskısını azaltıp, öğrencilerin seviyelerine göre ders işleyerek, onların duygularının önemsendiğini hissettirirler (Reeve, vd., 1999). Bazı çalışmalarda ise özerkliği artan öğretmenlerin kendilerini daha fazla profesyonel ve güçlü hissetmeleri vurgulanmıştır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Özerklik denince sınırsız özgürlük anlaşılmamalıdır. Öğretmenler, bilimsel, etik ve pedagojik ilkelere uygun olarak; öğretim programı hazırlanırken, ders için gerekli yöntem ve teknikler seçilirken, sınıf ve okul yönetimini ilgilendiren kararlar alınırken, bireysel ve çalıştığı alanda kendini geliştirirken özerklik tanınabilir. Buradan yola çıkacak olursak, özerk olmak; öğretmenin duyarlı davranışlar gösterip, belirlenen çerçeve içerisinde mesleklerini özgürce yapabilmeleridir şeklinde ifade edilebilir (Wilches, 2007).

OECD'nin yayınladığı TALIS (Teaching And Learning International Survey) raporuna göre, özerk olmak; öğretmenlerin profesyonel bir şekilde davranabilmeleri için yaptıkları işlerle ilgili karar verme yetkisine sahip olmaları durumudur. Ders içeriği belirleme, değerlendirme yapma, derslerde kullanılacak araç gereçleri belirleme ve disiplin uygulamalarında karar verebilmeleri şeklinde yapılabilecekler belirtilmiştir. Yine bu rapora göre, öğretmen profesyonelliği üç alana ayrılmıştır. Bu alanlar:

Bilgi tabanı (knowledge base) alanı: Öğretim için gerekli bilgiye sahip olmak

Özerklik (autonomy) alanı: Mesleği ile ilgili çalışmalarda karar verme

Akran iletişimi: Gerekli desteği vermek ve karşılıklı bilgi paylaşımında bulunmak şeklinde belirlenmiştir (OECD Report TALIS, 2016).

Ingersoll (2007), özerkliği öğretmenlerin bir profesyonel olarak meslekleriyle ilgili bütün kararları alabilmeleri olarak tanımlar. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtir. Ingersoll ile benzer düşünceleri paylaşan görüşe göre öğretmen uzmandır. Öğretmen, içerik ve yöntem uygulayıcısı değil, yönetim, planlama vb. eğitimin her alanında yetki ve sorumluluk sahibidir. Diğer bir görüşe göre ise öğretmenler teknisyen olarak kabul edilirler. Öğretmenin sorumluluğu, eğitim programındaki ve yöneticiler tarafından belirlenen amaç ve yöntemleri sınıfta planlı olarak gerçekleştirmektir. Bu durumda öğretmenin çok fazla özerkliğe ihtiyacı yoktur ve öğretmenin görevi ders içerik ve yöntemlerini uygulamak olarak algılanır (Webb, 2002, s. 49-50). Buradan yola çıkarak, öğretmen özerkliği konusunda farklı görüşlerin belirtildiğini söyleyebiliriz. Fakat günümüzde öğretmen özerkliğinin ne kadar önemli olduğunun farkına varıldığını söyleyebiliriz.

Öğretmenler, hizmet içi eğitim, seminer, kurs ve çalıştaylar gibi eğitimler sayesinde profesyonel olarak gelişimlerini sürekli hale getirmelidirler (Gül, 2016). Özerklik bir kerede elde edilip sonsuza kadar devam etmez; sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir durumdur. Öğretmenlerin özerk olması, onlara yetki verilmesiyle gerçekleşmez, verilen yetkilerin doğru kullanılabilmesi için gerekli alan hakimiyetinin olması ve yeteneğinin bulunması gerekir (Bustingorry, 2008). Dolayısıyla öğretmen olmak isteyen bireylerde bulunması gereken özelliklerden biri de verilen özerkliği kullanabilme kapasitesidir. OECD'nin yaptığı son çalışmalara göre, öğretmenlerin öğretim programı ve değerlendirme konusunda mesleki özerklikleri ne kadar fazla ise öğrenci başarısı o kadar yüksek olur (TEDMEM, 2015).

2.1.1.5. Öğretmenlere Sağlanacak özerkliğin Sınırları

Gutmann (1999), özerkliğin fazla ya da az miktarda olması durumunun, eğitim öğretimin sonuçlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtir. Öğretmen özerkliğinin bu uçlar arasında olması gerektiğini ifade eder. Anderson'a (1987) göre öğretmenlere verilecek özerklik düzeyleri, eğitimin hedefleri ve bunların uygulanma durumuna göre değişebilir. Eğitimin amaçlarının ve hedeflerinin üst yönetici ve otoriteler tarafından belirlenmesinin daha doğru olacağını söyler. Bunun yanında, amaçlara ulaşmak için uygulanacak metotların belirlenmesi ve uygulanması için öğretmenlere özerklik verilmesi gerektiğini belirterek, öğretmenin sahip olacağı özerklik düzeyinin kişinin yeterliliğine ve beceri düzeyine göre

değişebileceğini ifade etmiştir. Mesleki becerisi fazla olan üst düzeydeki uzman öğretmenlerin objektif değerlendirme ile belirlenip, bu öğretmenlere daha fazla özerklik ve yetki verilebileceğini, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ise mesleğinde yeterli uzmanlığa ulaşmadan özerklik düzeyinin arttırılmaması gerektiğini; aksi takdirde olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle özerklik ve sorumluluk arasında bir dengenin kurulması gerektiğini vurgulayarak, öğretmene çok fazla özerklik verilmesi ya da eğitimi ve öğretmenleri tektipleştirecek aşırı kontrol mekanizmaları ve uygulamalarının olmasını doğru bulmamıştır.

Ingersoll'a (2007) göre özerklik ile sorumluluk arasında bir denge kurulmalıdır. Başka mesleklerdeki uzman kişilerle kıyaslandığında, öğretmen olarak çalışan bireylere verilen özerkliği az bularak, öğretmenlerin idareci ve üst mercilerce yönetilmelerini eleştirmiştir. Üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin sahip oldukları çalışma koşullarına öğretmenlerin de sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, öğretim görevlileri derslerini planlamada ve yönetim kararlarının alınmasında belli bir yetkiye sahiptirler. Ingersoll, aynı yetkilerin öğretmenlere de verilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir.

2.1.1.6. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etmenler

Yapılan araştırmalar, öğretmen özerkliğini sınırlayan çeşitli faktörlerin olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Ramos'a (2006) göre öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörlerden birincisi öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği dirençtir. Bilindik yöntem ve teknikleri uygulamak, gelişimi engelleyeceği için özerkliği de kısıtlayacaktır. Bir diğer etmen ise yönetimin baskısıdır. Uygulanan politikalar, öğrenci ve veli memnuniyetini ön planda tuttuğu için öğretmenler, eğitimin yanında öğrenci ve veli memnuniyeti ile de ilgilenip vakit ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Hanson (1992) yaptığı çalışmada öğretmen özerkliğini engelleyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

- Okul yöneticilerinin eğitim sistemine karar vermesi ve öğretmenlerin bu sistemi uygulamaları
- Okul yönetiminin kuralları belirlemesi
- Eğitim programındaki içeriklerin kontrol edilip denetlenmesi
- Yönetim tarafından kuralların uygulanmasının istenmesi
- Derslerde ders kitabı dışında kaynak kullanımına izin verilmemesi

- Öğretmenlerin yeni fikirler üretmekten uzak durmaları (akt., Pazar, 2021).

Yukarıda verilen faktörlerde görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim hakkında söz sahibi olmaması ve birçok kararın yönetim tarafından verilmesi, öğretmen özerkliğini engelleyici bir durumdur. Yeni fikirlerin üretilmemesi, eğitimin gelişimini engelleyici bir unsur oluşturur. Kimi eğitim programcıları, öğretmenler dışındaki uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programlarının uygulamada çok işlevsel olmadığını; öğretmenler özerk olduklarında uygulamayı daha iyi bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtir (Garrett, 1990; Kennedy, 1992).

Benson (2010), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin evrak işleriyle çok fazla uğraşmak zorunda kaldığını ve bu çalışmaların çok fazla vakit aldığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerde yorgunluk ve bıkkınlığa neden olarak yaratıcılıklarını engellemekte ve özerkliklerini kısıtlamaktadır. Türkiye’de de geçmişten günümüze, öğretmenlerin yaptıkları evrak işlerinin arttığını söyleyebiliriz.

Arslan ve Özenici (2017), öğretmen özerkliğini sınırlayan etmenleri şu şekilde belirtmiştir:

- **Öğretim içeriğinin esnek olmaması:** Öğretmenler, öğretim içeriklerini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve ilgi alanlarına göre düzenleyemediklerinde, yeni fikirlerin üretilmesi engellenebilir.
- **Öğrencilerin başarı durumları arasında büyük farkların olmasına izin verilmemesi:** Bu durum, öğrencilerin hepsinin aynı seviyede görünmesini sağlayarak eğitim açısından zarar veren sonuçlara neden olabilir.
- **Öğretmenlerin yöneticilere sürekli hesap vermeleri:** Bu durum, öğretmenler üzerindeki baskıyı artırır ve onların sorumluluk ve yetki almasını engeller.

2.1.1.7. Türkiye de Öğretmen Özerkliği

Türkiye’de MEB, 1980’li yıllara gelinceye kadar öğretmeni ve öğretmenin yetiştirilmesini ön plana almıştır (Ertürk, 1986, akt. Bümen, 2019). Daha sonra bunun yerine öğretim programını hazırlamak ön plana çıkmıştır. Ancak hazırlanan öğretim programları, öğretmenler tarafından değiştirilip sınıfta uygulanmıştır (Bümen, 2019). Bu durum, öğretmenin toplumsal sorumluluk aldığını göstermektedir. 1980 yılından sonra öğretmenlerin üstlendikleri toplumsal sorumlulukların azaldığı ve bunun nedeninin öğretmen özerkliğine müdahale edilmesinden kaynaklandığı tartışma konusu olmuştur (Aslan ve

Keleş, 2022). Şahin (2022), 1980 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen neoliberal politikalarla birlikte öğretmenlerin iş güvencesinin azaltıldığını, öğretmenliğin sıradan bir meslek haline getirildiğini ve günümüzde kadrolu öğretmen yerine sözleşmeli öğretmen alınması gibi eğitimi olumsuz etkileyen politikalardan bahsetmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Bu nedenle, Türkiye’de 1990’lı yıllardan sonra okul reformu ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çabalar artmıştır. Öğretmenlerin, dünyada meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri için hizmet içi eğitimlere önem verilmiştir (Ekiz, 2003).

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren eğitim ve öğretimde reformlar yapılmaya devam edilmiştir. Bu reformlarla birlikte ilkökul, ortaokul ve liselerdeki ders kitaplarının ve ders programlarının büyük bir bölümü değiştirilmiştir. Bu kapsamda; öğrenciyi merkeze alan etkinlikler, her öğrencinin farklılıklarını dikkate alma, tutum ve becerileri ön planda tutma, performansı göz önüne alma, öğrencilerin kendi aralarında ve çevreleriyle kurdukları iletişimi geliştirmek için gerekli kural ve yöntemleri belirlemek gibi unsurlar ön plana çıkmıştır ([MEB], t.y.; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005).

Türkiye’de ilkökul ve ortaokullarda, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren; ortaöğretimlerde ise 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitapları ücretsiz bir şekilde öğrencilere dağıtmaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2006). Ders kitabının belirlenmesi konusunda Özaslan (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dersleri için gerekli ders materyallerinin kendi kararları doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrenci merkezliliği hedef alan eğitim yönteminin amacına ulaşması için, derslerin öğrenenlerin düzeylerine uygun şekilde ayarlanması ve buna göre ders materyallerinin seçimi gibi konularda öğretmen özerkliği geliştirilmelidir (Öztürk, 2011).

2001 yılında Dünya Bankası tarafından yayımlanan bir raporda, Fretwell ve Wheeler; OECD ülkeleri arasında Türkiye’nin program geliştirme, ders materyali seçimi, ders kitabı seçimi ve onaylanması, öğretmenlerin istihdamı, mesleki gelişimi gibi birçok konuda merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. 2006 yılında Dünya Bankası tarafından yayımlanan “Eğitim Reformu ve İstihdam” adlı raporda ise Türkiye’nin, Avrupa ve dünya ülkeleri ile kıyaslandığında, okulların kaynaklarının ve ders kitaplarının belirlenmesinde, öğretmen istihdamında, öğretim programlarının hazırlanmasında ve öğretim

zamanlarının belirlenmesinde en az özerkliğe sahip ülke olduğu ifade edilmiştir (TEDMEM, 2015).

Türkiye’de eğitim sisteminde baskın olan tutum, öğretmenlerin yapacaklarını belirleme ve yaptıklarını denetlemeye yöneliktir. Öğretmenler ders yöntem ve içeriğini seçerken, öğretim programlarının belirlediği sınırların dışına çıkamamaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul idaresi ve eğitim müfettişleri tarafından belli aralıklarla denetlenmektedir (Öztürk, 2009; Yıldırım, 2003).

MEB, konuyla ilgili yayımladığı mevzuatta, öğretmenlerin; öğretim programı sınırları içerisinde öğrencilerin kazanımları elde etmelerini sağlamak ve bu sınırlar içerisinde eğitim-öğretimi planlayan kişiler olduğunu belirtmektedir ([MEB], 2016). Bu durum, öğretmenlerin birçoğu tarafından benimsenmiş olup program geliştirmenin Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olduğu ifade edilmektedir (Can, 2009).

Okullarda öğrenci başarısının yüksek olması için gerek okulun politikasının oluşturulmasında gerek okulda yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde gerekse okulun hedeflerinin belirlenmesinde ortak bir anlayışa ihtiyaç vardır. Ancak bu ortak anlayışın oluşturulması için gerekli olan kararlara katılım süreci gerçekleştirilmemektedir (Şahin, 2006). Okullardaki işleyişe veli, öğrenci ve öğretmen katılımının olmaması, okul özerkliğinin az olmasından kaynaklanmakta ve bu durum demokrasi kültürünün gelişmesini engellemektedir (TEDMEM, 2015). Bunun yanında merkezi sınavlardan kaynaklı olarak başarı yalnızca sınav puanı ile ölçülmektedir. Yapılan programlar sonuca odaklanmış durumda olduğu için okul idaresi ve müfettişler, öğretmenlerin belirlenmiş olan programı uygulamalarını istemektedir. Dolayısıyla öğretmenler, ders içeriğinin belirlenmesinde sınırlı özerkliğe sahiptirler (Öztürk, 2011).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), yaptığı çalışma sonucunda 2017 yılında bir rapor yayımlamıştır. Raporda, Türkiye’deki öğretmenlerin derslerinde öğretecekleri içerikleri belirlemede çok az fikir beyan edebilen ülkeler arasında yer aldığı ve bu durumla ilgili özerkliklerinin 2006 yılından 2015 yılına kadar giderek azaldığı belirtilmektedir (UNESCO-GEM, 2017).

Öztan (2011), Osmanlı dönemindeki modernleşme ve Türk modernleşmesinde, küçük ve büyük seviyelerde, sosyal ve siyasal olarak rollerin paylaşımı ve güçlerin dengesinin odak noktasında boyun eğmenin yer aldığını söylemektedir. Çocuğun büyüdüğü aile ortamı ve çevre içerisinde anne babasına, öğretmenine, devlete ve otoriteye itaat etmesi,

bireyin politik duruşunu oluşturan temel öğelerden birini oluşturur. Dolayısıyla bu sosyo-politik ortamda büyüyen ve öğretmenlik yapan bireyler için özerklik sözcüğü yabancı bir kelime olarak algılanmaktadır (akt. Bümen, 2019).

Errs vd. (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmen özerkliğinin çok yönlü olduğunu belirterek, felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih ve siyasetle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, yetişen öğretmenlerin de bu özerklik kriterlerine uygun olarak yetişmeleri gerektiğini gösterir. Şahin (2014), yaptığı çalışmada bu durumla ilgili olarak; eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının belli bir kalıbın içine sokulduğunu, esnekliğinin olmadığını, programlarda çok önemli bir yere sahip olan genel kültür kısmının eksik olduğunu, felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim psikolojisi gibi derslerin bulunmamasının öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve tarihsel işlevine zarar vererek, öğretmenliği teknik bir mesleğe dönüştürdüğünü ifade etmiştir. Benzer durum, okullardaki öğretim programları için de geçerlidir. Öğretim programları merkezi olarak yayımlandığında, eğer öğretim programı sınıf, bölge ve okulun özelliklerine uygun değilse, öğretmenler bir taraftan kurallara ve mevzuata uymak zorunda iken, diğer taraftan öğrencilerin ihtiyaçları ve mesleki idealleri arasında ikilemde kalmaktadırlar (Bümen, 2019). Bu durumla ilgili olarak Ramatlapana ve Makonye (2012), öğretmenlerin kendilerine ücret ödeyen yönetime zarar veremeyecekleri için özerkliğe sahip olmalarının güç bir durum olduğunu ve bunun mantık dışı olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki öğretim programlarının öğretmenlerin yaptıkları işlerin denetlenmesi için kullanıldığını, denetimlerin planlara göre yapıldığından öğretmenlerin sınıf içinde birtakım düzenlemeler yapsalar da, bu durumu açıkça gösteremedikleri belirtilmektedir (Yazıcılar, 2016).

2020 yılında OECD tarafından okulların ve öğretmenlerin özerklik seviyelerini belirleyen raporda, ülkelerin özerklik ortalaması %73 olarak açıklanmıştır (Çin %98, Çek Cumhuriyeti %96, İngiltere %91); Türkiye'deki okul ve öğretmen özerkliği oranı ise %30 olarak belirtilmiştir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğe bakıldığında, en düşük özerkliğe sahip ülkeler; Yunanistan, Ürdün, Tunus ve Türkiye olarak sıralanmıştır (OECD, 2016). Ders içeriğine göre özerk olmayan okulların bulunduğu ülkeler ise; Suudi Arabistan (%96), Türkiye (%87) ve Fransa (%85) olarak açıklanmıştır (OECD, 2020). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi arttıkça, öğretmenlere verilen özerklik düzeyi de artmaktadır. Bu durum, insan kaynaklarının verimli olarak kullanılmasını ve eğitimin daha nitelikli olmasını sağlamaktadır (Yorulmaz vd., 2018). Öğretmenlerin kendini özgür hissetmemesinin nedeni; öğretim programları, iş güvencesi olmadan çalışma, okul idaresinin

tutumu, velilerin öğrencileri aşırı korumaları ve üst yönetimin yapması gerekenlerle ilgili talimatlarıdır (Çolak vd., 2017).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile öğretmen özerkliğini etkileyebilecek çeşitli faktörler birlikte incelenmiştir. Bu çalışmalara baktığımızda; işteki doyum (Bogler, 2001; Çolak vd., 2017; Şentürken ve Aytunga, 2018), kurumlarda öğretmen özerkliği (Ertürk, 2020), okulun iklimi (Çolak ve Altinkurt, 2017), öğrenen özerkliği (Ataşbaş, 2017), öğretmenleri çeşitli yönlerden güçlendirme (Yorulmaz vd., 2018), uzman olmak (Karatay vd., 2020), öğrenci başarısı (Ayrar vd., 2014), örgüte bağlı olmak (Bayraktar, 2019), idarecinin lider davranışları ve öğretmenlerin özerklikleri (Yazıcı ve Akyol, 2017), eğitim programının etkililiği (Kandemirci, 2018) şeklinde çalışmalar görebiliriz.

2.2. GÜDÜLENME KAVRAMI

TDK'nın çevrimiçi sözlüğüne baktığımızda, güdüleme sözcüğü köken olarak "güdü" kelimesinden türemiştir. Güdü kelimesi, farkında olarak veya farkında olmayarak bir davranışın gerçekleşmesine neden olan ve yönünü belirleyen bir kuvvet, sebep şeklinde tanımlanmaktadır. GÜDÜLENME kelimesinin Fransızca ve İngilizce'deki karşılığı, "motive" sözcüğünden türeyen bir kavram olan motivasyon sözcüğüdür. Motivasyon terimi, hareket anlamına gelen Latince kelimedenden (movere) türemiştir.

Alanyazında güdülenmenin birçok tanımı yapılmaktadır. Vroom, güdülenmeyi bireylerin istekli olarak yaptıkları eylemler arasından bir seçim yapma süreci olarak tanımlarken (Miner, 2005), Lai (2011)'e göre güdülenme; kişinin istekleri ve iradesi ile bir davranışın belirlenmesi ve yapılan davranışın altında yatan sebepleri ifade eder. Ergül (2005), çalışmasında bir veya daha fazla kişiyi bir amaca ya da hedefe yönelik olarak sürekli harekete geçiren uğraşların toplamı şeklinde güdülenmeyi ifade etmiştir. GÜDÜLENME, bir görevi başarma arzusu, onu başarma coşkusu ve kararlılığıdır. Bir bireyi belirli adımlar atmaya ve hedefine ulaşmaya iten itici güç görevi görür (Bandhu vd., 2024). Yapılan tanımlara bakıldığında güdülenmede genel olarak üç durumdan söz edilir. Bunlar, insan davranışını harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktörler veya olaylardır.

2.2.1. İnsan GÜDÜLENMESİ İLE İLGİLİ GELİŞMELER

İnsan güdülenmesine yönelik en eski yaklaşımlar, Yunan filozoflarının bulunduğu döneme kadar uzanır. Bu dönemde, davranışın temel itici gücü olarak hedonizm kavramı merkeze alınmıştır. Hedonizme göre insanlar, yaşam süreçlerinde haz için uğraşırken acıdan

uzaklaşırlar. Bu ilke, 17. ve 18. yüzyıllarda Locke, Bentham, Mill ve Helvetius gibi filozoflar tarafından daha da geliştirilmiştir.

19. yüzyılın sonlarına doğru davranış bilimcileri, güdülenmeyi açıklamak için deneyler yapabilecekleri modeller geliştirmeye çalışmışlardır. Bu modeller arasında James, Freud ve McDougall tarafından oluşturulan içgüdü teorileri yer alır. James, hareket, ilgi, sosyallik, korku, kıskançlık ve sempati gibi içgüdüleri tanımlamıştır. Ancak 1920'li yıllarda, bu teorilerin sınırlı yönleri kendini göstermeye başlayınca içgüdü teorilerinin yerini, dürtü veya takviyeye dayalı modeller almıştır.

Thorndike, Woodworth ve Hull gibi psikologların öncülüğünde gelişen dürtü teorileri, güdülenmiş davranışta öğrenme kavramını açıklamıştır. Bu teoriye göre, geçmişteki davranışlarımız sonucunda aldığımız ödüller, şu anki ve gelecekteki davranışlarımızda aldığımız kararlarda büyük bir etkiye sahiptir. Geçmişte yaptığımız bir davranışın sonucu olumlu ise bu davranışın tekrarlanma olasılığı artarken, tam tersi bir durumda olumsuz sonuçlar gösteren davranışlarımız azalma eğilimi gösterir (Steers vd., 2004).

Skinner ve diğer araştırmacılar, bu araştırmalardan yararlanarak operant koşullanma kavramını geliştirmişlerdir. Buna göre, bireyler yaptıkları davranışlar ve sonuçları arasında zamanla bağlantı kurarak buradaki koşullu ilişkiyi öğrenirler. Sonuçta, bu koşullu ilişkinin bireylerin davranışlarını belirlemeye başladığını savunmuşlardır.

Bu dönemde Frederick Taylor ve meslektaşları, bilimsel yönetim konusunda çalışmalar yapmışlardır. Çalışmalarında; iş eğitimi, performansa göre ücret, teşvik sistemleri, işe alımlarda kullanılan teknikler ve uygun çalışma koşulları gibi birçok öneride bulunmuşlardır. Bu yaklaşımlar, sömürücü olmayan bilimsel bir yönetim, geliştirilmiş üretim tekniklerinin uygulanması, işletmelerin verimliliğinin artırılması ve ödüllerin adil bir şekilde paylaştırılması yönündeydi. Taylor ve meslektaşları, bu önerilerin hem çalışanlar hem de yöneticiler açısından ekonomik olarak faydalı olacağı görüşündeydiler.

Ancak şirketler, üretkenliği en üst düzeye çıkarmaya çalışırken çalışanlara aynı ölçüde ödül vermediler. Bu durum, Taylor ve meslektaşlarının öne sürdükleri sistemin değerini yitirmesine neden oldu. Bunun sonucu olarak, 1930'lu yıllarda sendikalaşma çalışmaları yaygınlaştı. Yine bu yıllarda sosyal bilimciler ve yöneticiler, sosyal etkilerin bireylerin davranışları üzerindeki etkisini düşünmeye başladılar (Steers vd., 2004).

1950'li yıllarda, güdülenmeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla içerik teorileri adı verilen birçok iş güdülenmesi modeli ortaya çıkmıştır (Steers vd., 2004). Bu modellerden biri de Maslow'un (1970) ihtiyaç hiyerarşisi teorisidir. Maslow, belirlediği ilk üç ihtiyacın bireylerin sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları için gidermeleri gereken eksiklik ihtiyaçları olduğunu, diğer ikisinin ise başarı ve insan potansiyelinin açığa çıkıp gelişmesiyle bağlantılı olan büyüme ihtiyaçları olduğunu savunmuştur.

Alderfer (1972), Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi teorisini sadece üç ihtiyacı içerecek şekilde uyarlamıştır: *Varoluş, ilişki ve büyüme*. McClelland (1976) ise teorisinde başarı, bağlılık, güç ve özerklik gibi tanımları net olan ihtiyaçların güdüleyici olduğu konusuna odaklanmıştır. McClelland'ın modelinde, özellikle başarı ve güç ihtiyaçlarına dikkat çekilmiştir. Herzberg, iş faaliyetlerinin ve işin kendisinin güdülenme ve performans üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi, iş motivasyonunun özellikle bireyin yeni şeyler keşfetmesini sağlaması, tanınmasını desteklemesi ve pekiştirme fırsatları sunması gibi durumlarla ilişkilendirildiğini belirtmiştir (Steers vd., 2004).

Hackman vd. (1976), bu araştırmaları genişleterek, iş tasarımı, güdülenme ve iş performansı arasındaki bağlantıları inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Deci (1975; Ryan ve Deci, 2000) ve diğer araştırmacılar ise güdülenmenin içsel ve dışsal faktörlerine odaklanan teoriler geliştirmiştir (örn. *Öz Belirleme Teorisi*).

2.2.2. Güdüleme Kuramları

Güdülenme ile ilgili çok sayıda kuram belirlenmiştir. Bu kuramlar, bir işi yapanların nasıl davrandıklarını, çalışan bireyleri bir işi yapmaya iten faktörleri ve işlerini iyi bir şekilde yapmaları, yani güdülenmeleri için gerekli koşulları belirlemede işverenler, idareciler ve bu konuda araştırma yapanlar için farklı pencerelerden bakmayı olanaklı kılmıştır (Koçel, 2005).

Güdülenme kuramlarının temelinde, içten ve dıştan güdülenmelerin farklılıklarının ayırt edilmesi yer almaktadır ve bu ayrım oldukça etkilidir (Urhan, 2018). Aycan ve arkadaşlarına göre güdülenme kuramlarının ikiye ayrılmış modelinde, içerik kuramları, güdülenmeyi sağlayan faktörün ne olduğuna yanıt ararken; süreç kuramları ise çalışanların güdülenmesi için neler yapılması gerektiği konusunu araştırır (akt. Ünal ve Gülmez, 2017).

Kişilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olmasında dış faktörlerin (sosyal ve ekonomik faktörler) etkili olmasının yanında, içsel güdülenmeler de oldukça önemlidir.

Bireylerin içsel güdülenmeleri, yani kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için güdülenmeleri sonucunda, daha etkili ve iyi çalıştıklarına dair görüşler bulunmaktadır (Leonard vd., 1999, s. 979).

Bireylerin güdülenme düzeyleri birbirinden farklı olabileceği gibi, değişik zaman ve durumlarda güdülenme düzeyleri de değişebilir. Bu durum, okullarda müdürlerin öğretmenlere ya da iş yerlerinde yöneticilerin çalışanlara bir görev verirken, kişinin içsel mi yoksa dışsal olarak mı motive olduğu bilgisine sahip olmasını gerektirir. Buradan yola çıkarak, güdülenmenin kompleks bir kavram olduğunu söyleyebiliriz (Şahin Fırat, 2022).

2.2.3. İçerik Kuramları

Kapsam kuramları, bireylerin güdülerini ve bu güdülerini doyurmak için gerçekleştirdikleri davranışları tanımlar. Kişinin içinde bulunan ve onu bir davranışı yapmaya iten etmenlerin neler olduğunu anlamaya çalışırlar (Özer ve Topaloğlu, 2008). Başlıca içerik kuramları şunlardır:

- Abraham Maslow’a ait olan ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı
- Herzberg’in ortaya attığı Çift Faktör Kuramı
- Alderfer’e ait olan ERG Kuramı
- McClelland’a ait olan Başarı Gereksinim Kuramı
- McGregor’ın ortaya attığı X ve Y Kuramı

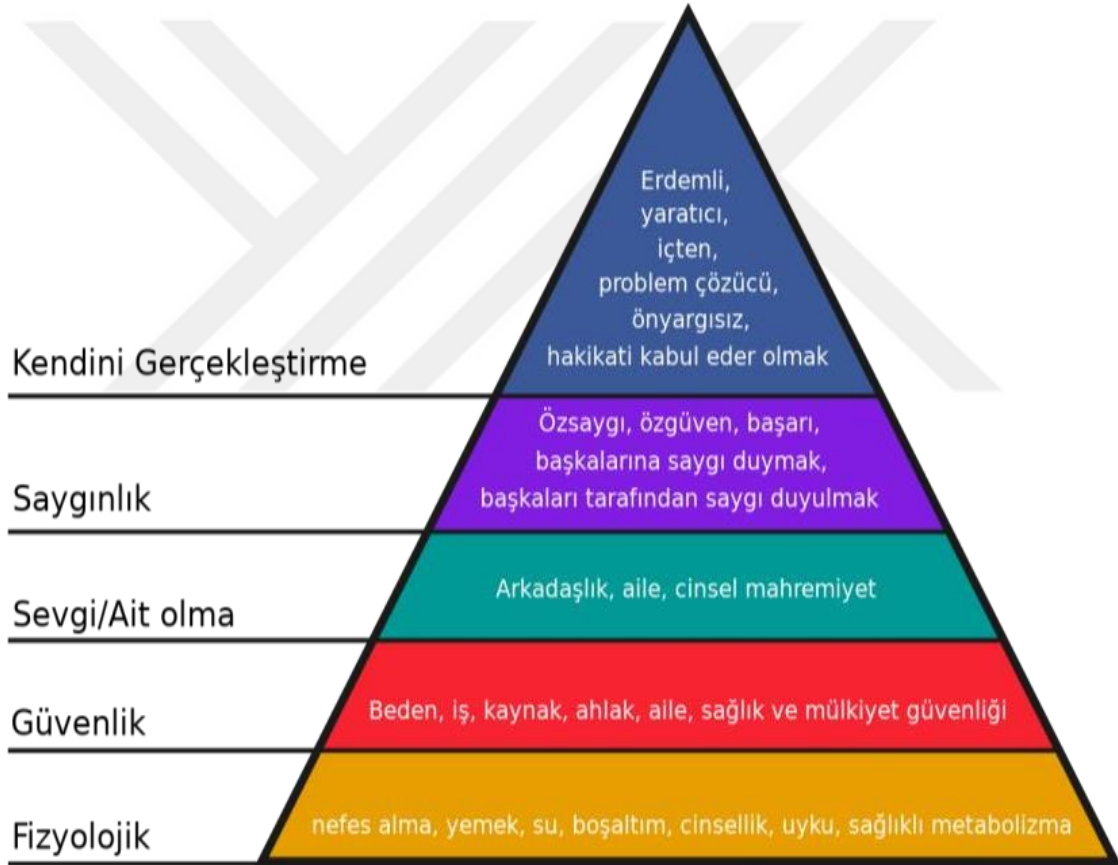
2.2.3.1 Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow, en az beş temel ihtiyaç belirlemiştir. Bunlar sırasıyla fizyolojik, güvende olma, sevmeye-sevilme, saygı duyulma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır. Belirtilen temel ihtiyaçlar birbiriyle ilişkili olup, öncelik hiyerarşisi içinde düzenlenmiştir. Eğer bir ihtiyaç yeterince karşılanırsa, bir sonraki baskın (daha yüksek) ihtiyaç ortaya çıkar ve bu ihtiyaç bireye hükmederek davranış organizasyonunun merkezinde yer alır. Bunun nedeni, tatmin edilen ihtiyaçların artık aktif güdüler olmamasıdır.

Hiyerarşi ilkesine göre, genellikle hiyerarşide yukarıya doğru çıkıldıkça tatmin olmama oranlarının arttığı deneysel olarak gösterilmiştir. Ancak bazı durumlarda hiyerarşinin ortalama düzeninin tersine döndüğü gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, bir bireyin

özel koşullar altında hiyerarşideki daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarını kalıcı olarak kaybedebileceği de ifade edilmiştir (Maslow, 1970).

Beş hiyerarşik sıradaki ihtiyaca bakıldığında, fizyolojikvegüvende hissetme gereksinimleri insanların en temel, yani birinci sıradaki ihtiyaçlarıdır. Sevgi, bir yere ait olma, saygı duyulma, değer görülmekendini gerçekleştirmegereksinimleri ise ikinci sıradaki ihtiyaçlardır (Maslow, 1970).



Şekil 1. Maslow'un çalışmasında bahsettiği gereksinimler piramidi (Maslow,1943; akt. Çoban, 2021).

Fizyolojik İhtiyaçlar

Fizyolojik gereksinimler, diğer ihtiyaçlara göre daha baskındır. Yiyecek, güvenlik, sevgi ve saygıdan yoksun olan bir kişi, büyük olasılıkla en çok yiyecek yoksunluğunu hissedecek ve diğer yoksunluklar arka planda kalacaktır. Kronik olarak ve şiddetli şekilde aç olan bir insan, yaşamını yemek terimiyle tanımlayıp yemek dışındaki her şeyi önemsiz görür. Ancak, kronik olarak tok olan ve bol miktarda yiyeceğe sahip olan bir insanda daha yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bu durum, daha yüksek ihtiyaçlara doğru bu şekilde ilerler (Maslow, 1970).

Güvenlik ihtiyacı

Fizyolojik ihtiyaçlar tatmin edildiğinde, güvenlik ihtiyaçları ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar; güvenlik, istikrar, bağımlılık, koruma, korkudan, kaygıdan ve karmaşadan uzak olma, düzen, yasa, sınırlara ihtiyaç, koruyucuda güç gibi unsurları içerir. Fizyolojik ihtiyaçlar için belirtilen durumlar, daha düşük bir derecede olsa da güvenlik ihtiyacı için de geçerlidir. Güvenlik ihtiyacı, organizmanın davranışlarında belirleyici hale gelir. Genel olarak yetişkinler ve çocuklar, beklenmedik, yönetilemez, kaotik veya tehlikeli durumların olmadığı, her durumda onları zarardan koruyacak güçlü ebeveynlerin veya koruyucuların bulunduğu, güvenli, düzenli, öngörülebilir, yasal ve organize bir dünyayı tercih ederler. Güvenlik ihtiyacı karşılanan bireylerde bu ihtiyaç, artık güdüleyici bir rol oynamaz (Maslow, 1970).

Ait olma ve Sevgi İhtiyacı

İnsanlar, toplu bir şekilde yaşayarak sevmek, sevilme, kabul görme, takdir edilme ve ait olma gereksinimlerini karşılarlar. Bu nedenle köyden kentlere ya da kendi ülkesinden farklı bir ülkeye yerleşen insanlar, genellikle kendileriyle benzer bölgeden gelen, aynı kültüre sahip insanlarla yakın yerleşim yerlerinde yaşamayı tercih ederler. Bu durumu aynı milletten, aynı dinden, aynı meslekten kişiler gibi birçok farklı şekilde örneklendirebiliriz.

Maslow (1970), yaptığı çalışmalar sonucunda, insanların fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanması durumunda, bir üst basamakta bulunan ait olma, sevmek ve sevilme gibi gereksinimlerinin belirlediğini açıklar. Bu ihtiyaçlar, bireyin hayatının merkezinde yer alır. Toplamların sağlıklı bireylerden oluşabilmesi için bu gereksinimlerin karşılanması gereklidir. Eğer bu gereksinimler karşılanmaz veya engellenirse, bireylerde uyumsuzluk ve önemli patolojik vakaların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Saygı İhtiyacı

İnsanlar, kendilerine yönelik öz saygıya ve başkalarının saygısına yönelik istikrarlı, sağlam temelli bir değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçlar, iki alt kümeye ayrılabilir. Birinci grupta, güç, başarı, yeterlilik, ustalık, güven, bağımsızlık ve özgür olma isteği bulunur. Diğer grupta ise başkaları tarafından tanınma, önemsenme, takdir edilme ve değer görme arzusu yer alır.

Kişinin öz saygı ihtiyacı doyurulduğunda, kendine güvenen, değerli hisseden, kendisiyle barışık, yeteneklerinin farkında olan bir birey haline gelir. Ancak, bu gereksinimler karşılanmazsa kişide aşağılık kompleksi, hayattaki zorluklarla baş edememe ve olumsuzluklara karşı dirençsiz olma durumları gözlenir. Bu durum, temel bir cesaretsizliğe, telafi edici veya nevrotik eğilimlere yol açabilir. En istikrarlı ve sağlıklı öz saygı, dışsal şöhret, ünlü olma ve haksız övgüden ziyade başkalarından hak edilmiş saygıya dayanır (Maslow, 1970).

Maslow'un belirttiği saygı ihtiyacı, kişinin özgür ve bağımsız, yani özerk olmasını içerir. Bu bağlamda, özerklik insanlar için temel bir gereksinimdir. Özellikle öğretmenlerin yaratıcı, kendine güvenen, öğrenci özerkliğini destekleyen ve öğrencisine saygı duyan bireyler olabilmeleri için, saygı ihtiyaçlarının karşılanması gereklidir.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı genellikle fizyolojik, güvenlik, sevgi ve saygı ihtiyaçlarının önceden tatmin edilmesiyle ortaya çıkar. *“Bir insan ne olabilirse, o olmalıdır. Kendi doğasına sadık olmalıdır.”* Yani, kişinin kendi doğasıyla uyumlu olması ihtiyacına kendini gerçekleştirmedenir. İnsanlar, ilgilendikleri uğraşlar doğrultusunda bir şeyler üretmelidir. Örneğin, müzikle uğraşan bir birey müzikle ilgili bir şeyler yapmalı, şairler ise şiir yazmaya devam etmelidir (Maslow, 1970).

2.2.3.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Herzberg, güdülenme-hijyen teorisini üç cilt halinde sunmuştur (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1959; Herzberg, 1966, 1976). 1959'da temelleri atılan teorinin dayanakları sağlam kalmış olsa da Herzberg, o zamandan bu yana teori üzerinde önemli ölçüde çalışmalar yapmıştır (Herzberg, 2015).

Herzberg'in İki Faktör Güdülenme Teorisi, alışan güdülenmesinde iki ana ayrımı ne sürmektedir. Güdülenme etmenleri; başarı, tanınma, yapılan iş, sorumluluk alma, gelişme ve büyüme olarak tanımlanır. Bu faktörler, bireyin kendisiyle ilgili içsel durumlardır. Örneğin, bireyin saygınlık kazanması, tanınması, takdir edilmesi ve başarma hissi gibi durumlar güdülenmeyi artırarak kişisel doyuma ulaşmasını sağlar (Gökçe, vd., 2010). Hijyen etmenleri ise şirketin yönetim şekli, idaresi, denetim biçimi, çalışanların yöneticilerle ilişkisi, çalışma şartları, ücret, akranlarla ilişki, kişisel ilişki, astlarla ilişki, statü ve güvenlik gibi dışsal unsurlardır (Herzberg, 2015).

Herzberg'in İki Faktör Motivasyon Teorisi'ne göre, hijyen faktörlerinin varlığı güdülenmeyi artırmaz; ancak hijyen faktörlerinin eksikliği tatminsizliğe neden olur. Güdülenme faktörlerinin yokluğu güdülenmede azalmaya yol açarken, güdülenme faktörlerinin varlığı güdülenmeyi artırır (zsoy, 2019). Herzberg, bir işte güdülenme eksikliğinin olmasının, insanları hijyen faktörleri eksikliğine karşı hassaslaştırma eğiliminde olduğunu ve bunun sonucunda aynı performans seviyesini elde etmek için daha fazla hijyen sağlanması gerektiğini belirtir. Bunun yanında, şirketlerin iş yerlerine güdülenme ile ilgilenen bireyler yerleştirmeleri gerektiğini güçlü bir şekilde vurgular. Bunu kolaylaştırmak için, endüstriyel ilişkiler departmanlarının hijyen konularıyla ilgilenen biri ve güdülenme ile ilgilenen diğeri olmak üzere iki resmi bölüme ayrılmasını önerir (Herzberg, 2015).

Herzberg teorisinin yayımlanan ilk cildinde, iş tatminine ve iş tatminsizliğine yol açan faktörler belirlenmiş ve bu faktörler teorinin bir parçası haline getirilmiştir. İş tatmini; başarı, tanınma, işin kendisi (zorlu), sorumluluk ve ilerlemenin (terfi) bir sonucu olarak görülmektedir. Bu faktörler bir işte mevcut olduklarında bireyin temel ihtiyaçları karşılanacak ve olumlu duygular ile gelişmiş performans ortaya çıkacaktır. Buna karşılık, iş tatminsizliği; şirketlerin yönetim prensipleri, denetim şekli, çalışanlara yaklaşım, insan ilişkileri, çalışanlara sağlanan güvenli ve fiziki ortam ile maaş şeklinde sıralanabilir. Bu tatminsizlik yaratan faktörler veya hijyen faktörleri uygun şekilde sağlandığında, tatminsizliği ortadan kaldırmaya ve performansı bir noktaya kadar iyileştirmeye hizmet edebilir. Ancak, gerçekten olumlu iş duyguları veya yüksek performans seviyeleri yaratmak için çalışanların güdülenmeleri artırılmalıdır (Herzberg, 2015).

2.2.3.3. Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer tarafından sadeleştirilerek ERG Kuramı ortaya atılmıştır. Alderfer'in, Maslow'un kuramını sadeleştirme nedeni, İhtiyaçlar

Hiyerarşisi Kuramı'nın gerçek hayata uygun olmadığını düşünmesidir (Tekin ve Görgülü, 2018). ERG Kuramı, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nı desteklemek ve eksik taraflarını tamamlamak amacıyla ortaya atılmıştır (Ulukuş, 2016).

Alderfer'e göre, insan üç temel ihtiyaç grubu tarafından güdülenir. Bunlar; varoluş, ilişki ve gelişme gereksinimleridir. Kuramın ismi olan ERG, bu basamakların İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşur. Varoluş grubu, temel maddi varoluş gereksinimlerini karşılamakla sınırlıdır ve Maslow'un fizyolojik ile güvende hissetme gereksinimlerine karşılık gelir. Diğer ihtiyaç grubu ilişkiselliktir. Bireylerin birbirleriyle ilişki kurmaları, onların saygınlık ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlar. Bu ihtiyaç, Maslow'un sevmeye-sevilme, tanınma ve saygı duyulma şeklinde belirttiği basamaklarla uygunluk gösterir. Alderfer'in gelişim grubuna baktığımızda ise, bu grup Maslow'un kendini gerçekleştirme basamağında bulunan özellikleri içerir.

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'nin aksine, ERG Teorisi birden fazla ihtiyacın aynı anda etkili olabileceğini ve daha yüksek seviyedeki bir ihtiyacın tatmini bastırıldığında, daha düşük seviyedeki bir ihtiyacı tatmin etme arzusunun arttığını savunur. Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi, bir sonraki aşamaya geçebilmek için daha düşük bir ihtiyacın önemli ölçüde tatmin edilmesi gereken katı bir hiyerarşiden bahsederken, ERG Teorisi'nde böyle katı bir hiyerarşi yoktur.

Örneğin, bir kişi varoluş veya ilişki ihtiyaçları tatmin edilmemiş olsa bile gelişim üzerinde çalışabiliyor ya da üç ihtiyaç kategorisinin hepsi aynı anda devrede olabiliyor. Maslow, bir bireyin belirli bir ihtiyaç seviyesinde, o ihtiyaç tatmin edilene kadar kalacağını savunurken, ERG Teorisi, daha yüksek bir ihtiyaç seviyesi engellendiğinde bireyin daha düşük seviyedeki bir ihtiyacı tatmin etme arzusunun arttığını belirterek bu görüşe karşı çıkar. Örneğin, sosyal etkileşim ihtiyacını tatmin edememek, daha fazla para veya daha iyi çalışma koşulları arzusunun artırılabilir. Bu durum, hayal kırıklığının daha düşük bir ihtiyaca doğru gerilemeye yol açabileceğini gösterir. Bununla birlikte, ERG Teorisi'nin bazı organizasyonlarda işe yaramadığına dair kanıtlar bulunsa da genel olarak, ERG Teorisi, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'nin daha geçerli bir versiyonu olarak kabul edilir (Robbins, 1996).

2.2.3.4. David McClelland'ın Başarı Gereksinim Teorisi

McClelland, Murray'in insan davranışını etkileyen 20'den fazla gereksinim üzerine yaptığı çalışmalardan etkilenecek, insan davranışlarının nedeni olarak başarı, güç ve yakın

ilişki kavramlarını belirtmiştir. Bu kavramların insan davranışlarını şekillendirdiğini ileri sürmüştür (Özer ve Topaloğlu, 2008). Dolayısıyla, McClelland'ın İhtiyaçlar Teorisi üç tür ihtiyaca dayanmaktadır. Bunlar; güç, başarı ve bağıllık ihtiyaçlarıdır (Osemeke ve Adegboyega, 2017).

McClelland'ın Başarı İhtiyacı

Başarı ihtiyacı, mükemmellik standardıyla rekabete yönelik bir davranıştır. Mükemmel olma, başarma ve başarılı olmak için çabalama dürtüsüdür. Bu dürtü, birçok standartla ilgili olarak performans gösterme, elde etme veya başarma eylemini kapsar.

Başarı güdülenmesi yüksek olan kişiler, ustalık arzusuyla hareket ederler. Sonuçları, şansa değil, çabalarına bağlı olan orta zorluktaki görevlerde çalışmayı tercih ederler. İşlerinde geri bildirim büyük değer verirler. McClelland, üst düzeyde başarı ihtiyacı olan kişilerin, orta veya alt düzeyde başarıya ihtiyaç duyan bireylere kıyasla daha verimli olduklarını söylemiştir. Ayrıca bireylerin başarı ve güdülenme düzeylerinde, farklı ulus ve bölgelerden olmalarının etkisi olduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra, McClelland, yüksek başarı ihtiyacı olan kişilerin altı özelliğini belirlemiştir:

1. Var olan problemi çözmek için bireysel sorumluluk alma konusunda güçlü bir arzuya sahip olmak.
2. Orta zorlukta hedefler belirlemek ve hesaplanmış riskler almak.
3. Yaptığı işteki verimliliğiyle ilgili dönüt almak için büyük bir arzuya sahip olmak.
4. Kişisel başarı elde etmek için başarıya ihtiyaç duymak.
5. Zorlu görevler aramak.
6. Sorumluluktan kaçmayan bireyler olmak (Osemeke ve Adegboyega ,2017).

McClelland'ın Güç İhtiyacı

McClelland (1976), güç ihtiyacını “Bir kişiyi etkileme araçlarının kontrolü ile ilgili bir endişe” şeklinde tanımlamıştır. Güç güdülenmesine sahip olan kişiler, diğer insanları etkisi altına almak, onlara bir şeyler öğretmek ya da onları yüreklendirmek isteğiyle hareket ederler. Yaptıkları işte disiplini önemser ve işi yapmaktan haz duyarlar. Alan yazında, güç isteği fazla olan bireylerin şu özellikleri belirgindir:

1. Başkasını etkisi altına alma ve yön verme isteği.
2. İnsanları denetleme isteği.
3. Liderliğini yaptığı bireylerle ilişkilerini sürdürme kaygısı (Osemeke ve Adegboyega, 2017).

McClelland'ın Aidiyet İhtiyacı

McClelland, aidiyet ihtiyacını bireylerin diğer insanlarla duygusal bağ kurma, bu bağ devam ettirme ya da yeniden bağ kurma gereksinimi olarak tanımlamıştır. Bu ilişkiyi, “arkadaşlık” kavramıyla ifade etmiştir. Bireyler, diğer bireylerle yakın ilişkiler kurma, bu ilişkileri geliştirme ve bozulan ilişkileri düzeltme konusunda kaygılar yaşayabilirler.

McClelland, aidiyet ihtiyacını ayrıca, bireylerin yakın kişisel ilişkiler kurma, samimi arkadaşlıklar geliştirme ve çatışmalardan uzak durma isteği olarak da tanımlar. Aidiyet ihtiyacı, bireylerin diğer insanlarla etkileşim halinde olma arayışını beraberinde getirir (McClelland, 1976).

2.2.3.5. McGregor (1960) tarafından geliştirilen X ve Y teorisi

McGregor, yaptığı çalışmada, kuruluşların yönetilme biçimlerini belirleyen en etkili faktörün yöneticilerin sahip olduğu temel inançlar olduğuna inanıyordu. Yöneticiler, kendi varsayımlarına göre çalışanların davranışlarını yorumlayıp buna uygun olarak çalışanları yönetirler. McGregor, yöneticilerin varsayımlarını iki büyük kategori halinde açıklamıştır. Bunlar, X Teorisi ve Y Teorisi şeklinde isimlendirilmiştir.

Çalışmalarını öncelikle *The Human Side of Enterprise* adlı eserinde yayınlarak detaylı bir şekilde izah etmiştir. Bu teoriler, bir işte çalışan kişilere yönelik iki farklı bakış fikri öne sürer ve böylece iki zıt yönetim tarzını da açıklar.

X Teorisi

Yönlendirme ve kontrole ilişkin geleneksel görüşü ifade eden bu teori şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Ortalama bir insan, işe karşı doğal bir hoşnutsuzluğa sahiptir ve mümkünse işten kaçınmaya çalışır.

2. İnsanlar çalışmayı sevmez. Bu nedenle, kurumun amaçlarının gerçekleşmesi için bireyler denetlenmeli, iş yapmaları için zorlanmalı, yapılacak iş net bir şekilde belirtilmeli ve cezalandırma yöntemlerinin uygulanabileceği söylenmelidir.
3. Genel olarak, insanlar güvende olmayı, sorumluluktan uzak durmayı ve birilerinin kendilerini yönetmesini tercih ederler. Aynı zamanda, az hırslı bir yapıya sahiptirler.

X Teorisi'ne bakıldığında, yönetimin uygulayacağı otoriter tavır, insanlarda öfkeye ve güven duygusunun kaybolmasına yol açar. McGregor, ödül ve ceza yönteminin kullanılabilceğini, ancak bireylerin gereksinimlerinde egoistlik ve sosyallik ağır bastığında bu uygulamanın yararsız olacağını belirtir.

Y Teorisi

Kişisel ve örgütsel amaçların uyumu olarak açıklanır. Y Teorisi aşağıdaki ilkelere dayanır:

1. Çalışırken fiziksel ve bilişsel gayret sarf etmek, eğlenmek ve dinlenmek gibi doğal bir durumdur. İnsanlar genel olarak çalışmayı sevmez; ancak, şartlara bağlı olarak işi tatmin edici bir uğraş ya da bir ceza olarak algılayabilirler.
2. Amaçlara ulaşmak için yalnızca denetleme ve yönetme yöntemleri uygulanmaz. Bunun yanında, insanlar bir amaca ulaşmak için kendilerini denetleyip yönetebilirler.
3. İnsanların bir hedef için çaba göstermelerinin nedeni, çabalarının sonucunda ödül almalarıdır. Bu ödüllerin en değerlisi, kendini gerçekleştirme ve egoyu tatmin etme gereksinimidir. Bu durum, örgütün çabasının doğrudan bir ürünü olarak gözlemlenebilir.
4. Genel olarak insanlar sorumluluktan kaçmaz, aksine, sorumluluk almayı öğrenirler. Ancak, çeşitli tecrübeler sonucunda sorumluluk almak istememe, azmin azalması ve güvenlik ihtiyacı gibi duygular ortaya çıkabilir.
5. Örgütteki problemleri çözmek için gerekli olan yaratıcı düşünme ve hayal kurma kapasitesi, insanlar arasında oldukça yaygındır.
6. Dünyada her alanda yaşanan gelişmeler nedeniyle, genel olarak insanlar sahip oldukları bilişsel yeteneklerin yalnızca bir bölümünü kullanmaktadır.

Y Teorisi'nin ilkeleri, çalışma ortamında iş birliğine dayalı bir atmosferin oluşmasını sağlayabilir. Y Teorisi, insanların bireysel ihtiyaçları ve hedefleriyle bağ kurabilecekleri ve uyum sağlayabilecekleri bir çalışma ortamı oluşturmayı amaçlar. McGregor, *İşletmenin İnsani Yönü* adlı eserinde, Y Teorisi'nin tüm sorunlara çözüm olmadığını fark etmiştir. Bununla birlikte, Y Teorisi'ni vurgulayarak yöneticileri, X Teorisi'nin sınırlayıcı varsayımlarını terk etmeye ve Y Teorisi'nin önerdiği teknikleri kullanmaları konusunda düşünmeye ikna etmeyi ummuştur.

McGregor, ölmeden önce X ve Y teorilerine yönelik eleştirileri ele alan daha ileri bir teori geliştirmeye başladı. Bu teorinin bir parçası olarak önerdiği fikirler arasında, yaşam boyu istihdam, çalışanlara yönelik ilgi (hem çalışma ortamında hem de dışında), fikir birliğine dayalı karar alma ve kaliteye bağlılık yer alıyordu. McGregor, bu yeni teoriye geçici olarak Z Teorisi adını verdi (McGregor, 2017).

2.2.4. Süreç Teorileri

İçerik kuramlarının, güdülenmenin niteliğini ve nasıl gerçekleştiğini belirlemede yetersiz kalmasından dolayı süreç kuramları geliştirilmiştir. Süreç kuramlarına göre, insanların gereksinimleri kişiye özgüdür ve zaman içinde değişebilir. Bu kuramlar, bilişsel süreçlerin güdülenmeyi nasıl davranışa dönüştürdüğü ile uğraşır (Tınar, 1988).

İçerik kuramları şunlardır:

- Locke' nin kişisel hedefler Kuramı
- Skinner' in Davranış Şartlandırma Kuramı
- Vroom'un Beklenti (Umut ya da Bekleyiş) Kuramı
- Adams'ın Eşitlik Kuramı
- Nedensellik yükleme/atfetme kuramı
- Öz-belirleme teorisi (ÖBT)

2.2.4.1. Locke' nin Kişisel Hedefler Kuramı

Locke ve Latham, amaçlarla ilgili olarak yaptıkları 400'e yakın araştırmayı, amaç belirleme ve görev verimliliği kuramına ekleyerek Amaç Belirleme Kuramı'nı geliştirmişlerdir. Bu kuramda, sahip olduğumuz hedefler ve değer yargılarımız,

davranışlarımızı zihinsel olarak ortaya çıkaran iki faktör olarak ele alınır. Bir amacı açıklamak için, kişinin bilinçli olarak yaptığı davranışları gözlemlemek gerekir. Bunun yanında, kişinin tecrübe ile edindiği değerlerin duygusal bir yönü olduğu ifade edilir. Şöyle ki, birey değer yargılarıyla bağlantılı bir şeyler yapma arzusundadır.

Locke ve Latham'a göre, hedefler başka mekanizmalar aracılığıyla davranışı etkiler; dikkati ve eylemi yönlendirir ve stratejiler geliştirmeye güdüler. Bununla birlikte, zorlayıcı hedefler enerjiyi harekete geçirir, daha fazla çabaya yol açar ve kalıcı çabayı artırır. Hedefe ulaşıldığında doyuma ve daha fazla güdülenmeye yol açabilir; ancak hedefe ulaşamazsa, hayal kırıklığına ve daha düşük bir güdülenme düzeyine neden olabilir (Lunenburg, 2011, s. 1).

Ayrıca Locke ve Latham, özel amaçların genel amaçlara göre daha yüksek performans sağladığını, amaçların çalışanın performansını artırmasının, çalışanın bu amaçları benimseyip sahiplenmesiyle mümkün olduğunu söylemişlerdir (Ceviz, 2018). Bireyin bir amacının olmasının ona fayda sağlayabilmesi için geri bildirim alması gerekir. Bunun nedeni, insanların amaçlarına ulaşp ulaşmadıkları ya da ne kadarlık bir kısmına ulaştıkları konusunda bilgi sahibi olmak istemeleridir. Bununla birlikte bireylerin hedeflerini belirlemelerinin, eğitim seviyeleri, kişilik gibi bireysel özelliklerle doğrudan alakalı olmadığı belirtilmiştir (Locke ve Latham, 2002).

2.2.4.2. Skinner'in Davranış Şartlandırma veya Pekiştirme Teorisi

Bu kuramın temeli Pavlov tarafından atılmış, Skinner tarafından geliştirilerek Davranış Şartlandırma Teorisi olarak ele alınmıştır. Bu Teoriye göre, bireyin davranışları karşılaştığı uyarana göre şekillenmektedir (Senemoğlu, 2015).

Skinner, yaptığı araştırmalar sonucunda insanların davranışlarının karmaşık olduğunu ve bu nedenle klasik koşullanmanın davranışı açıklamada yetersiz kalacağını belirtmiştir. Davranışı açıklayabilmek için en doğru yöntemin, davranışın niçin yapıldığına ve sonuçta ne olduğuna bakılması gerektiğini söylemiştir. Bu yaklaşıma edimsel koşullanma adını vermiştir.

Skinner, araştırmalarında Thorndike'e ait olan Etki Yasası'nı kullanmış ve bu yasaya "güçlendirme" terimini eklemiştir. Güçlendirilen davranış tekrarlanma eğilimindedir (yani güçlenir); güçlendirilmeyen davranış ise yok olma eğilimindedir, yani zayıflar. Skinner, operant koşullanmayı hayvanlar üzerinde deneyler yaparak incelemiştir. Operant

koşullanma, istenen tepkiden sonra pekiştirme kullanılarak davranışın kabaca değiştirilmesi anlamına gelir. Skinner, davranışı izleyen üç çeşit tepki ya da operant açıklamıştır. Bunlar:

- **Nötr Tepkiler:** Dışarıdan verilen tepkiler, yapılan davranışın tekrar edilme ihtimalini değiştirmez.
- **Güçlendiriciler:** Dış ortamdan gelen tepkiler, bir davranışın yapılma ihtimalini artırır. Güçlendiriciler olumlu veya olumsuz olabilir:
 - **Olumlu güçlendirme:** Bir bireyin yaptığı bir davranış sonucunda ödüllendirilmesiyle davranışın güçlenmesidir.
 - **Olumsuz güçlendirme:** Hoş olmayan bir güçlendiricinin kaldırılmasıyla davranışın güçlenmesidir.
- **Cezalandırıcılar:** Çevreden gelen tepkiler, bir davranışın tekrarlanma olasılığını azaltır. Ceza, davranışı zayıflatır. Ancak ceza kullanmanın birçok sakıncası vardır. Bunlar:
 - Cezalandırılan bir tavır akılda kalır ve gizlenir. Verilen ceza ortadan kalktığında, yapılan davranış tekrar edebilir.
 - İnsanların kavgacı olmalarına sebep olur ve sorunları kavga ederek çözebileceği düşüncesini pekiştirir.
 - Kişi, yapılmaması gereken başka davranışlara genelleme yapabilir ve benzer davranışları yapmaktan korkabilir.

Skinner, araştırmaları sonucunda davranışçı yaklaşımla ilgili bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Bunlar:

- Psikoloji, bir bilim dalı olarak görülmelidir ve bu alanda bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.
- Davranış teorisi, bilişsel olaylarla değil gözlenen davranışlarla ilgilidir.
- İnsan davranışı üzerinde en etkili olan faktör, çevremizden öğrendiklerimizdir.
- İnsan ve hayvan öğrenmeleri arasındaki fark çok azdır.

Skinner'in yaptığı çalışmaların sonuçları, bilim insanları tarafından çeşitli eleştirilere tabi tutulmuştur. Bu eleştiriler incelendiğinde, insan öğrenmesi ile hayvan öğrenmesinin aynı olduğunu savunması **ve** öğrenmede zihinsel ve genetik etmenleri dikkate almadan davranışı açıklaması, eksiklik olarak görülmüştür.

Kohler (2018), yaptığı çalışmada maymunların sorunları bir içgörü parıltısıyla çözdüğünü belirtmiştir. Bandura (1971) ise ortaya attığı sosyal öğrenme teorisinde, insanların olayları gözlemleyerek öğrenebileceğini açıklamıştır.

Operant koşullanma çalışmalarında denek olarak hayvanlar kullanılmıştır. Bu durumla ilgili olarak psikologlar, hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalardan insanlara genelleme yapılamayacağını savunmuştur. Bunun gerekçesi, hayvanların anatomik ve fizyolojik özelliklerinin insanlardan farklı olması **ve** deneyimleri hakkında düşünme, akıl yürütme, sabır, hafıza ya da öz-rahatlık kuramlarını kullanma yetilerinin olmamasıdır (McLeod, 2007).

2.2.4.3. Vroom'un Beklenti (Umut ya da Bekleyiş) Teorisi

Beklenti teorisi, Vroom tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Porter ve Lawler tarafından geliştirilmiştir. Vroom'un beklenti teorisinin ilk ön ifadeleri doktora tezinde yer aldıktan sonra, Vroom bu fikirleri bir iş ve motivasyon beklentisi teorisi şeklinde genişletmiştir. Vroom, teorisine başlarken bireylerin bazı amaçları ve sonuçlarını, başka amaç ve sonuçlara tercih etmeye meyilli olduklarını söylemiştir. Bu açıdan bakıldığında, kişilerin seçtikleri sonuçlar elde edildiğinde tatmin duygusu yaşamayı bekledikleri ifade edilmiştir. Vroom teorisinde üç kavramdan bahsedilir. Bunlar; değer, beklenti ve araçsallık kavramlarıdır (Vroom vd., 2005).

Değer kavramı, belirli amaçlar hakkında kişilerin sahip oldukları duyguları ifade eder. Birey, bir amaca ulaşma konusunda istekliyse, amacın gerçekleşmesi, gerçekleşmemesinden daha çok tercih edilir. Eğer birey, bir amaca ulaşma konusunda isteksizse, amacın gerçekleşmemesi tercih edilir. Bir amacın sonuçları, kendi başlarına veya beklenen tatmin ya da tatminsizlik kaynakları olan diğer sonuçlara yol açmaları beklendiği için değer kazanabilir.

Bu nedenle, kazanç birikimi, bir kişi için doğal olarak tatmin edici olarak görülebilirken, bir başkası için bir spor araba satın alma amacına ulaşmak için bir araç olarak önem kazanabilir. Belirli bir sonucun değerini belirlemek için Vroom, matematikteki

cebirsel işlemleri kullanarak önermeler ortaya koyar. Vroom, belirlediği ilk önermeyi özellikle mesleki seçim, iş tatmini ve iş performansına uygular (Vroom vd., 2005). Bireyler, bir amacın gerçekleşmesine yüksek değer veriyorsa, o amacın gerçekleşmesi için daha fazla çaba harcayacaklardır(Erdem, 1998).

Beklenti kavramının teorisinin odak noktasında olduğunu söyleyebiliriz. İnsanlar, bir davranışı gerçekleştirecekleri zaman olası davranışların gerçekleşme ihtimalleri ve yüzde yüz gerçekleşme durumları ile ilgili düşünürler (Koçel, 1998). Beklentide, yapılan davranış-sonuç ilişkisi vardır. Bu ilişkiye baktığımızda, eğer kişi uğraşları sonucunda amacına ulaşacağını düşünüyorsa beklentisi +1, tam tersini düşünüyorsa, yani uğraşlarının sonuç vermeyeceğini düşünüyorsa, beklentisi sıfır olacaktır (Şahin, 2022).

Araçsallık kavramına baktığımızda, ilk seviyedeki sonuçların bir üst seviyedeki sonuçlara ulaşması için bireyin düşündüğü ihtimali açıklar. Araçsallıkta, sonuç-sonuç ilişkisi vardır. Örneğin, ücret birinci seviye bir sonuç iken, ailesinin geçimini sağlamak ve çevresinde tanınmak ikinci seviye sonuçlardır. Dolayısıyla, ücret, ailenin geçimini sağlamak ve çevresinde tanınmak için bir araçtır (Koçel, 1998).

2.2.4.4. J. Stacy Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams, bir elektrik şirketinin sosyal bilim programında çalışırken ücretler ve verimlilik araştırmalarıyla ilgili bir eşitlik teorisi geliştirdi. Teorinin, Festinger'in bilişsel uyumsuzluk teorisine dayandığını ve aslında bunun özel bir durumu olduğunu belirtirken, George Homans'ın öncü dağıtım adaleti fikirlerinin de teori üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.(Kokkoniemi ve Isomöttönen, 2020). Teori, ücret veren yöneticiler tarafından önemli ölçüde ilgi görmüştür. Burada ele alınan başlıca güdüleyici güç, eşitlik için çabalamadır. Ancak, bu gücün harekete geçirilmesi için öncelikle bir miktar eşitsizliğin algılanması gerekir (Adams, 2005).

Adams, teorisinin özünü kavramak için üç teorik değişkenin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Birincisi, eşitliği değerlendirmede kullanılan seçilmiş referanstır.(Kokkoniemi ve Isomöttönen, 2020). Örneğin, insanların akrabaları, meslektaşları, arkadaşları gibi bireyler referans olabilir. Diğer iki değişken ise kişinin değişime yatırdığı girdiler ve karşılığında aldığı sonuçlardır. Tipik bir girdi, bireyin değişime katkıda bulunduğu bir eğitim, beceri veya çaba olabilirken; sonuç, örneğin bir ders notu, maaş ya da daha içsel bir ödül, örneğin zihinsel tatmin olabilir. Eşitsizlik, bir bireyin çıktılarının girdilerine oranının, referans kaynağı için algılanan orandan önemli ölçüde sapması durumunda gerçekleşir. Örneğin,

insanlar kendilerini diğer çalışanlardan çok daha sıkı çalışan bireyler olarak gördüklerinde, ancak herkesle aynı ücreti aldıklarında eşitsizlik hissederler(Adams,2005).

Dahası, teori, değişimdeki bir dengesizliğin birey için yararlı olduğu durumlarda, algılanan eşitsizliğin kendini suçluluk duygusu olarak gösterebileceğini öne sürmektedir. Buna karşılık, dengesizlik dezavantajlıysa, öfke duygularını uyandırabilir. Her iki durumda da birey, alanı terk ederek veya daha olası olarak girdileri, sonuçları ya da seçilen referansı değiştirerek hissedilen sıkıntıyı en aza indirme eğilimindedir(Kokkoniemi ve Isomöttönen, 2020).

Adams, sıkıntı yaşayan bir bireyin ayrıca kendisinin veya seçilen referansın girdilerini ya da sonuçlarını bilişsel olarak çarpıtabileceğini de öne sürmüştür. Adams tarafından verilen bir örnekte, birey yeterince ödüllendirilmediğinde kendi girdilerini bilişsel olarak azaltmaktadır (Kokkoniemi ve Isomöttönen, 2020).

Algılanan adaletsizlik ne kadar büyükse, o kadar fazla sıkıntı hissedilir. Örneğin, bir çalışan, yüksek girdilerine rağmen maaşının düşük olduğunu düşünüyorsa ve ayrıca bir meslektaşının daha düşük girdiler için daha iyi ücret aldığını biliyorsa, algılanan dengesizlik ciddi bir adaletsizlik yaratır. Teorinin öngördüğü gibi, hissedilen sıkıntı, bir grup projesinde katkıda bulunulan işin kalitesini veya miktarını etkileyebilir, hatta kişinin projeyi bırakmasına neden olabilir.

Adams, insanların ödülleri uygun dağıtımı için farklı normlara sahip olabileceğini ve kültürün ilişkilendirildiği değerler ve normlar hakkında bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu öngörmüştür. Ancak Adams'ın hesaba katmadığı nokta, bireylerin eşitliğe karşı eşit derecede hassas olmayabileceğiydi(Kokkoniemi ve Isomöttönen, 2020).

2.2.4.5. Nedensellik Yükleme/Atfetme Kuramı

Atıf modellerinin yaratıcısı olarak en sık atfedilen kişi Fritz Heider'dir. Heider, çalışmalarında, insanların ne yaptıkları hakkında nispeten genel iddialarda bulunarak atıf teorilerinin mantıksal-ampirik omurgasını yansıtmıştır. İnsanların yaşantılarındaki sosyal ilişkileri kavrayabilmek için yaptıkları sınıflandırmaları, bilim insanlarının çalışmalarına benzetmiştir. (Spitzberg ve Manusov,2008).

Heider'e göre, insanlar hayatlarında gerçekleşen durumların etkin yorumlayıcılarıdır ve yorum yaparlarken istikrarlı ve mantığa dayalı olarak hareket ederler. Bu yorumları, evreni anlamlandırmak ve kontrol altına alabilmek amacıyla yaparlar. Heider, bizi etkileyen

olayların en önemli özelliklerinden birincisinin olumlu, hoş ve tatmin edici olup olmamaları, ikincisinin ise nedensel kaynaklar olduğunu ifade eder ve özellikle bir eylemin "nedensel odağı" ile ilgilenmiştir. Çalışmalarını büyük ölçüde, bir kişinin bir davranışın nedenini, kişinin kendisinden ya da çevreden kaynaklı olarak belirlediği ve yargılama olasılığının fazla olduğu durumlara odaklayarak yapmıştır.

Heider'in ilk fikirleri, araştırmacılar tarafından genişletilmiştir. Örneğin, araştırmacılar atıfların yalnızca nedensel odak noktasına göre değil, aynı zamanda diğer boyutlara göre de birbirinden farklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlardan biri, "kontrol" yani bir kişinin bir olayın nedenini değiştirip değiştiremeyeceği düşüncesidir. Örneğin; alarmını tekrar kurmayı unuttuğu için geç kaldı söylemi, nedenini değiştirebileceğimizi düşündüğümüz bir durumken; trafik kazası olduğu için geç kaldı söylemi, nedenini değiştiremeyeceğimizi düşündüğümüz bir durumdur (akt. Spitzberg ve Manusov 2008).

Heider atıf kavramını ortaya attıktan sonra dört teorik akım ortaya çıkmıştır. Bunlar toplu olarak, atıfsal araştırmanın temel özelliklerini oluştururlar. Bu dört teorik akım şunlardır:

Karşılık Gelmeye Odaklanma

Jones ve Davis, Heider'in (1944, 1958) yaptığı çalışmalara dayanarak, gözlemlenen eylemlerden eğilimler hakkında bilgiler çıkarmak için ve kullanılan temel değişkenleri açıklamak için karşılık gelen çıkarımlar teorisini önerdiler. Herhangi bir eylemin açıklanabileceği yollardan biri, bir dizi özelliğin ürünü olarak açıklanabilir olmalarıdır. Örneğin; "İyi bir insan bu şekilde davranırdı" dediğimizde, iyi insanın sahip olması gereken özellikler ile bireyin yaptığı davranışlar kıyaslanmıştır. Atıflar, bir kişinin doğası veya kişiliği hakkında bilgilendirici olduğunda, "karşılık" olarak kabul edilirler (akt. Spitzberg ve Manusov 2008).

Kovaryasyona Odaklanma

Atıflar yalnızca eğilimlere bağlı değildir. Nedenleri etkilere atfetmenin temel yapısını anlamak için Kelley (1967, 1971) ANOVA (varyans analizi) olarak bilinen normatif bir model önerdi. Genel olarak, olaylar birlikte değiştiği veya birlikte meydana geldiği nedenlere atfedilir. Nedenler, bir olay veya etki gözlemlendiğinde mevcut olan, ancak olay veya etki olmadığında mevcut olmayan faktörlere atfedilir. Örneğin, ilişkilerinizin daha karmaşık hale geldiğini ve yalnızca biriniz "Seni seviyorum" dedikten sonra ilişkinin bitme

olasılığının daha yüksek olduğunu fark ederseniz, ilişki sorunlarının sebebinin sevgi ifadesi veya durumu olduğunu düşünebilirsiniz. Sizin için bu olaylar birbirini takip eder(akt. Spitzberg ve Manusov 2008).

Sorumluluğa Odaklanma

Tüm atıflar, bir eylemin nedeni ile ilgili değildir. Bir şeyleri anlamlandırmaya çalışırken, genellikle o davranıştan veya sonuçtan kimin veya neyin sorumlu olduğuna odaklanılır. (Weiner, 1986). Nedensel inançlar, öfkeyi (sorumlu olduğu düşünüldüğünde) veya sempatiyi (sorumlu olmadığı düşünüldüğünde) teşvik eder ve bu duygusal tepkilerin yoğunluğu, kişisel önem de dahil olmak üzere birçok faktörün bir fonksiyonudur. Bu iki ahlaki duyguya baktığımızda, eğer öfke sempatiyi aşarsa, antisosyal veya itici eylemlere yol açabilir. Bu eylemler arasında; bir başarı değerlendirmesinin ardından cezanın verilmesi, ders notlarını ödünç vermeme, ihtiyaç sahiplerine kişisel yardımda bulunmama, akran reddi ve saldırgan davranışlar yer alır. Tersine, sempati öfkeden daha baskın olursa, cezalandırmama, yardım etme, akran desteği ve saldırgan davranışların olmaması gibi toplum yanlısı davranışlar sergilenir. (Weiner, 1993).

Bu durumu, Badahdah ve Alkhder'in (2006), Kuveyt'te yaptığı araştırmada görebiliriz. Araştırmaya göre, insanlar AIDS'li bir kişiye, o kişi kendi durumundan sorumlu olarak görülüyorsa (örneğin, AIDS kan nakli yoluyla bulaşmışsa), o kişiye karşı sempati duyma olasılıklarının, kasıtlı riskli davranışlara (örneğin, korunmasız seks) göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Önyargıya Odaklanma

Sillars (1980) yaptığı çalışma sonucunda, insanların çatışma stratejilerini atıflara göre seçtiği ve atıf sürecindeki önyargıların bütünleştirici çatışma çözme biçimlerini engellediği sonucuna varmıştır. Birçok faktör atıfları önyargılı hale getirir. Atıf önyargıları, bütünleştirici çatışma çözümü için gereken bakış açısının tersine eğilimde olduğu için çatışmada önemli bir sorun olabilir. Atıf önyargıları, bireylerin başkalarını daha rekabetçi ve çatışmadan daha çok sorumlu olarak görmelerine neden olur. Belki de en iyi bilinen önyargı, başkalarının davranışları için dışsal atıflardan daha fazla içsel atıf yapma eğilimimiz olan "temel atıf önyargısı"dır. Genel olarak, kendimizi yetkin ve olumsuz olaylardan sorumlu olmayan kişiler olarak gördüğümüz ve arkadaşlarımızı istikrarlı ve olumsuz olaylardan kişisel olarak sorumlu bireyler olarak gördüğümüz ölçüde, çatışmalar tatsız şekillerde tırmanmaya eğilimlidir.

2.2.4.6. Öz-Belirleme Teorisi (ÖBT)

Öz-belirleme teorisi (ÖBT), güdülenmeyi özerk ve kontrollü olma şeklinde ayırıp, insan güdülenmesi ve kişiliğini deneyler yaparak açıklamaya çalışan bir teoridir. Öz-belirleme teorisi, bireylere verilen ödülün bireyin içsel olarak güdülenmesinde ne gibi bir etkisi olduğunu belirlemek için deneyler yapılarak geliştirilmiş bir teoridir. Daha sonra otuz yıldan fazla bir süre zarfında beş küçük teori geliştirilmiştir. Özellikle ÖBT, insanların doğal olarak aktif, içsel olarak güdülenmiş ve bütünleştirici süreçlerle doğal bir şekilde gelişerek evrimleştiğini varsayar. Bu nitelikler insan doğasında bulunduğu için öğrenilmeleri gerekmez. Bunun yanında zamanla sosyal ortamlardan etkilenecek gelişir ve öğrenmede kilit rol oynarlar. Bu doğal, aktif, içsel güdülenme, uyum süreçlerinin sağlıklı gelişimi ve psikolojik olarak iyi olmak için bireylerin hem fizyolojik hem de ruhsal olarak belli ihtiyaçları bulunur (Ryan, 1995). ÖBT'ye göre, onlarca yıldır yapılan deneysel çalışmalar sonucunda, insanın en iyi şekilde gelişebilmesi için en az üç evrensel psikolojik ihtiyaca gereksinimi vardır. Bu ihtiyaçlar, yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik şeklinde belirlenmiştir. Gerekli olan bu ihtiyaçlar, yeteri kadar gelişmemiz ve işlevlerimizi gerçekleştirmemiz için gereklidir (Deci ve Ryan, 2000).

İçsel güdülenme, insanların içsel bir özelliği olarak görülüp, psikolojik olarak özgür olmak ve öz belirlemenin prototipi olarak kabul edildi. (Deci ve Ryan 2012). Maddi ödüller, tehditler ve rekabetin özerkliği engelleyerek içsel güdülenmeyi zayıflatacağı belirtildi (Deci, Betley vd., 1981; Deci vd., 1999). Bunun yanında, olumlu geri bildirim ve seçim yapmanın, yeterlilik ve öz belirleme düzeyini artırarak içsel güdülenmeyi teşvik ettiği yapılan araştırmalarla teyit edilmiştir (Deci vd., 1999; Zuckerman vd., 1978; Deci ve Ryan, 1980).

Deci ve Ryan (1980), dışsal faktörlerin içsel güdülenme üzerindeki etkilerini açığa çıkarmak için bilişsel değerlendirme teorisini (BDT) geliştirdiler. Bu teoriye göre, içsel güdülenme iki süreçten etkileniyordu. Bunlardan ilki, verilen ödüllerin dışarıdan etki eden bir faktör olmasından kaynaklı olarak özerkliği ve özbelirleme ihtiyaçlarını azaltması ve bu nedenle içsel güdülenmeyi zayıflatmasıdır. Bunun yanında, seçim yapmak, özerklik ihtiyacını olumlu olarak etkilediği için içsel güdülenme düzeyini artıracaktır. İkinci süreç baktığımızda yeterliliği görmekteyiz. Yeterlilik ihtiyacını destekleyen olumlu geri bildirimler içsel güdülenmeyi artırırken, kişinin yetersizlik algısına yol açacak olumsuz geri bildirimler ise içsel güdülenmeyi olumsuz etkileyecektir. Bunun yanında, olumlu geri bildirimin içsel güdülenmeyi artırması için özerk veya özerkliği destekleyen bir ortamda verilmesi gerekir (Ryan, 1982).

Yapılan BDT çalışmaları sonucunda şu sonuçlara varılmıştır:

1. Olumlu geri bildirim içsel güdülenmeyi artırır.
2. Somut ödüller içsel güdülenmeyi zayıflatır.

3. Bir görevin yapılması sonucu verilen ödüller ve bir performans sonucu verilen ödüller içsel güdülenmeyi azaltır. Bunun yanında, kişinin beklemediği ödüller ve belli bir görevi gerçekleştirmesi gerekmeden verilen ödüller içsel güdülenmeyi zayıflatmaz. (Deci ve Ryan 2012).

Deci, vd. (1989) yaptıkları çalışmada, yöneticiler çalışanlarının özerkliğini desteklediklerinde, kontrolcü olmalarına kıyasla çalışanların memnuniyetlerinin daha iyi olduğunu ve yöneticilerine daha çok güven duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak, performansa bağlı parasal ödüller kontrollü bir şekilde verildiğinde, daha önce de bulunduğu gibi içsel motivasyonu zayıflattığı, ancak özerkliği destekleyen bir durumda verildiğinde ödül ve geri bildirim olmaması durumuna göre içsel motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, performansa bağlı ödüllerde; örtük olarak verilen ödüllerin olumlu geri bildirimlere kıyasla daha çok içsel güdülenmeyi sağladığı bulunmuştur (Ryan vd., 1983).

Koestner vd. (1984) yaptıkları çalışmada, çocuklara özerkliği destekleyen bir şekilde sınırlar konulduğunda, bu sınırların daha sonra güdülenme üzerinde olumlu etkilerinin olacağını; fakat kontrol edici bir şekilde konulduğunda güdülenme üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu buldular.

2.2.5. Öğretmen Motivasyonu

Okul, bireylerin yaşamı için temel olan ana eğitim hizmetlerini veren kurumdur. Bir eğitim kurumu olarak okul, öğrencinin değerlerini oluşturmada, zorluklarla yüzleşmelerinde, hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde, çok kültürlü bir toplumda yaşayabilmelerinde, günlük yaşamlarında ve toplumda aktif ve sorumlu olabilmelerinde özel bir yere sahiptir. Nesillerin eğitiminde ve eğitimsel gelişiminde doğrudan etkili olan başlıca aktör öğretmenlerdir. Güdülenme, öğretmenlere işlerinde yardımcı olan çok önemli bir unsurdur. Bir öğretmenin, eğitimsel açıdan kalite ve gelişimi sağlayabilmesi için çalışırken güdülenmiş olması gerekir. Güdülenme düzeyinin düşmesi, öğrencilerle çalışırken üretkenliğin azalmasına doğrudan etki ederek akademik gelişiminde düşüşe neden olur. Öğretmenlerin sürekli güdülenmiş olmaları, onların ihtiyaç duydukları gereksinimleri

tamamlayıp daha fazla memnuniyet duymaları, kendilerini güvende hissetmeleri, işinde iyi olmaya çalışmaları öğretmenlerdeki duygusal sarsıntıları ve depresyonu azaltmada doğrudan etkilidir (Kotherja, 2013).

Öğretmen güdülenmesi, onların öğretmeyi ve öğrenmeyi sürdürmeyi seçme durumlarını belirleyen, sahip oldukları değer yargılarından kaynaklanan nedenler ve bunun yanında birçok etmenden etkilenecek öğretmek için çaba harcamalarıyla öğretmen güdülenmesinin düzeyini gösterir (Han ve Yin, 2016).

Öğretmen güdülenmesinin hem kısa hem de uzun vadede, yalnızca kendi refahları ve kariyer tatminleri için değil, aynı zamanda öğrencilerle nasıl ilişki kurup etkileşimde bulundukları ve öğretim etkinlikleri için de önemli olduğu gösterilmiştir. Birçok veri, öğretmenlerin öğretmeye yönelik ilk güdülenmelerinin, esas olarak içsel değerleri, algılanan yetenekleri ve mevcut öğretmen eğitimi araştırmalarının ana odak noktası olan fedakârlık gibi faktörler olduğunu göstermektedir (Richardson vd., 2014).

Öğretmenlerin güdülenmesi, kaliteli eğitim yapılmasında etkilidir. Hem dışsal faktörler (maaş ve ödenekler, mesleki gelişim, terfi, ödül programları) hem de içsel faktörler (yetenek ve yeterlilik, başarılar, tanınma ve iyi kişiler arası ilişkiler gibi) öğretmen güdülenmesine etki eder. Ayrıca, öğretme ve öğrenme materyalleri, denetleme, ebeveynlerin tutumları, okul yönetimi, okul aile birliği, okul faktörleri ve okul ortamı da öğretmen güdülenmesini etkilemektedir. (Mahama vd., 2012).

Öğretmenlerin işlerini isteyerek yapmaları, yani güdülenmiş olmaları, öğrencilerin güdülenmeleri ve öğrenmeleri için önemli bir faktördür (Demir, 2018). Güdülenmiş bir öğretmen, öğrencilerinin güdülenmelerini sağlayarak, eğitimde uygulanabilecek yenilikler yaparak mesleki doyum kazanır. Güdülenmemiş bir öğretmenin ise öğrencilerini güdülemesi ve eğitimde yenilikler yaparak mesleki doyum sağlaması beklenemez (Yazıcı, 2009).

Öğretmenlerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen durumlar, öğretmenlerde meslekî tükenmişliğe neden olabilir. Mesleki tükenmişlik yaşayan bir öğretmen, çalıştığı okulun amacına ve öğrencilerinin akademik başarısına katkı sağlamayabilir (Özçiçek, 2015). Güdülenme, okullarda başarı ve etkililiğin sağlanmasında temel öğelerden biridir. Eğitim öğretimin etkili olabilmesi için öğretmen güdülenmesinin önemini Özdemir vd. (2014) aşağıdaki şekilde özetlemişlerdir:

- Okulun istenen hedeflere ulaşması

- Okulda etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının olması
- Öğretmenlerin mesleklerini içten ve samimi olarak gerçekleştirmeleri
- Okulda huzurlu bir ortamın bulunması
- Etkili bir iletişim ortamının gerçekleşmesi
- Olumlu okul kültürünün oluşması
- Değişimlere açık olunması
- Öğretmenlerin mesleklerini benimseyerek aidiyet duygusu geliştirmeleri

Yavuz ve Karadeniz (2009) yaptıkları çalışma sonucunda, okullardaki en önemli çalışanın öğretmen olduğunu belirlemişlerdir. Eğitim ortamında güdülenme çok önemli bir faktördür. Güdülenme sayesinde öğretmenlerin verimliliği artar, öğrencilerin öğrenme isteği yükselir, idareci, veli ve öğretmen arasında uyum sağlanır ve eğitimin amaçlarına ulaşılması gerçekleşir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin özerklikleri ile ilgili araştırmalar, 1950 yılından sonraki yıllarda araştırılmaya başlanmış, 1980 yılından sonraki dönemlerde diğer ülkelerde önemli bir konu haline gelmiştir. Türkiye’de ise öğretmenlerin özerkliği konusu, 2010 yıllarından sonra daha çok araştırılmaya başlanmıştır. (Gazel, 2021). Bu bölümde, öğretmen özerkliği ve güdülenme konusunda hem Türkiye’de hemde diğer ülkelerde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaya (2024) yaptığı çalışmada, Paul H. Hirst ve Israel Scheffler’in Eğitim Anlayışlarında Eleştirel Düşünme ve Özerklik konusunu araştırmış ve bunun sonucunda Scheffler ve Hirst’ün öğretmen eğitimi ve öğretmenin rolü ile ilgili ortak noktalarına bakmıştır. Bu ortak noktalara baktığında, öğretmenin amacının ve yönteminin daha önce hazırlanmış müfredatı uygulayan teknisyenler olarak görülmesine karşı çıkmışlardır. Düşünörlere göre, öğretmenler, öğrencilerin entelektöel olarak gelişmeleri için gerekli olan becerileri kazandırıp, bunun sonucunda eleştirel ve rasyonel olarak düşünen bir toplum oluşturmalıdır. Aynı zamanda, özerkliğin olması için bireylerin rasyonel düşünceye sahip olmaları gerektiğini, özerk öğrencilerin yetişebilmesi için öğretmenlerin de özerk olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Rasyonel/eleştirel düşünmeyi geliştirmek için bireylerin

fikirlerini ifade etmesini sağlayacak ortam sunmak, bireysel farklılıklara önem vermek ve bireyleri itibar sahibi olarak benimsemek gerektiğini belirtmişlerdir.

Baca (2024), "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Özerklik Algıları ve Öğretim Stili Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında, öğretmenlerin genel özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve öğretmen özerkliği alt boyutları ile öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmen özerkliğinin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak çalıştıkları süreye bağlı olarak anlamlı farklılıkların gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Avşan (2023) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu, hatta öğretme süreci özerkliğinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, özerklik davranışının eğitim düzeyi, okul türleri ve branş değişkenlerine göre anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı, ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile özerk davranışları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ifade edilmiştir.

Çolak vd. (2023) araştırmalarında, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin orta düzeyde olduğu, özerklik davranışlarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, örgütteki güvenin öğretmenlerin özerk davranışlarını anlamlı bir şekilde, düşük seviyede ve pozitif yönde direkt etkilediği, güce razı olma ve gücü kabul etmenin ise öğretmenlerin özerklikleri üzerinde anlamlı, düşük seviyede ve negatif yönde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasında bulunan ilişki üzerinde, güce razı olma ve gücü kabul etmenin engelleyici bir etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Gölezlioğlu (2023), öğretmen güdülenmesinde velilerin tutumları ve davranışlarının etkili olup olmadığını, eğer etkiliyse bu etkinin pozitif ve negatif yönlerinin hangileri olduğunu bulmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, tüm öğretmenlerin velilerin tutumlarından ve davranışlarından etkilendikleri ve bu etkinin çoğu öğretmende negatif yönde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin, veliler tarafından desteklenmesi, takdir edilmesi ve saygı duyulması durumunda öğretmen güdülenmesinin arttığı, buna karşılık velilerin öğretmene saygı duymaması, güvenmemesi ve desteklememesi gibi durumların ise öğretmen güdülenmesini azalttığı ifade edilmiştir.

Erbıyık (2022), “Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde elde ettiği bulgulara göre, öğretmenler özerkliği eğitimin bütün aşamalarında bağımsız hareket ederek yetkili olmak şeklinde

tanımlamışlardır. Birçok öğretmen, öğretim programı geliştirme, bu programları uygulama ve ölçme ve değerlendirme konularında özerk olmadıklarını belirtmiş, ancak sınıfın yönetiminde ve ders materyallerinin hazırlanmasında özerk hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin özerkliğe sahip olmasının öğrenciyi de etkileyerek öğrencinin özerk öğrenebilme kabiliyeti kazanmasına yol açtığı, okul yönetimine öğretmen katılımının sorunların çözümünü olumlu etkileyeceği, fakat okul yönetiminin baskıcı olmasının öğretmen özerkliğini kısıtladığı ifade edilmiştir. Ayrıca, sendikaların özerklikle ilgili çalışmalarının olmadığı, "mesleki kanunların" yetersiz olduğu ve "2023 Vizyon Belgesi"nde öğretmen özerkliğini destekleyen maddelerin bulunmadığı şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Söğüt (2022), yaptığı çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürünün iletişimi ile ilgili düşüncelerinin, öğretmenlerin güdülenme seviyelerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iletişim kurma yetenekleri ile ilgili düşünceleri, güdülenme seviyeleri, çeşitli demografik özellikleri ve meslekle ilgili özelliklerinin neler olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürünün karşısındakini anlaması, empati kurabilmesi ve sosyal olarak rahat olma düşüncesinin öğretmenlerin güdülenmelerini etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyinin yüksek olduğu, ancak güdülenmelerinin branş, meslekte çalışma süresi, kurumda çalışma süresi, yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin iletişim kurma biçimleri ile öğretmenlerin bireysel gelişimleri, öğrencileriyle ilgili güdülenmeleri, okul idaresi ile ilgili güdülenmeleri ve genel güdülenmeleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ilkökul öğretmenlerinin güdülenme düzeylerinin, ortaöğretim öğretmenlerinden; önlisans ve lisanstan mezun öğretmenlerin güdülenme seviyelerinin ise lisansüstü ve doktora yapan öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yurtseven ve Hoşgörür (2021) çalışmalarında, genel özerkliğin öğretmenlerde orta düzeyin üstünde olduğunu ve öğretmenlerin öğretme özerkliği sürecinde daha fazla özerk olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul çeşidi ve okul derecelerinin öğretmen özerkliğini etkilediğini, ancak cinsiyetin ve kıdemin öğretmen özerkliğini etkilemediğini ifade etmişlerdir. Duygusal emekte bulunan alt boyutlar ile öğretme sürecindeki özerklik, öğretim programındaki özerklik, mesleki iletişimdeki özerklik ve genel özerklik arasında orta seviyeye yakın, mesleki gelişimdeki özerklikle ise düşük düzeyde ve anlamlı olan bir ilişki bulunmuştur.

Akçay ve Sevinç (2021), okul idaresinin yönetim şeklinin öğretmenlerin özerkliğini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin özerkliklerinin

üç alt boyutta erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu, 20-29 yaşları arasındaki öğretmenlerin sınıftaki öğretim süreçleri ile ilgili özerklik isteklerinin, 40 yaş ve üstündeki öğretmenlere kıyasla daha çok olduğu bulunmuştur. Yöneticilik yapmamış öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile ilgili görüşlerinin, 11 yıl ve daha fazla yöneticilik yapmış öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklı olduğu belirtilmiştir. Sınıf içinde, öğretim sürecinde öğretmenin özerkliği ile işbirliği yapan idareci tarzı arasında olumlu yönde düşük seviyede iki yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Bayat (2019), okul müdürünün etik kuralları göz önüne alarak bir lider olmasının öğretmen özerkliğini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yaptığı çalışmada, öğretmen özerkliği düzeyinin yüksek olduğunu ve okul türü ile görev yapılan ilçenin statüsü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, okul müdürünün etik değerlere göre hareket etmesi ile öğretmenlerin özerklikleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Coşgun (2019) yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen güdülenmesinin; okullarda yapılan denetimler, maaş yetersizliği, ücretli öğretmenlik, terfi ve ilerleme imkanlarının kısıtlılığı, okulların fiziki şartlarındaki yetersizlik, velilerin anlayışsız davranışları, yöneticilerin adil olmayan davranışlar sergilemeleri, ikili öğretimin olması, mesleki saygınlığın günden güne azalması ve öğretmenlere uygulanan şiddet olaylarından olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, okulların anlayışlı idarelere sahip olması ve etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlerin güdülenmesini arttırdığı ifade edilmiştir.

Kılınç, vd. (2018) öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile ilgili düşüncelerini araştırmışlardır. Öğretmen özerkliğinin, öğrenci merkezli öğretimde, öğretimin ve öğretmenin niteliğinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen özerkliğini; örgütün destekleyici olması, öğretmenin uzman olması, meslektaşlarla işbirliği yapması ve okulun çevresel koşullarının etkilediği vurgulanmıştır.

Şentürken (2018), öğretmenlerin iş doyumu ile özerkliklerini kıyaslamış ve yaptığı çalışma sonucunda öğretmen özerkliğinin orta seviyenin üzerinde bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin; eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, branşları, kıdemleri, yaşları ve okul türleri değişkenlerine göre özerklik seviyelerinin, özerkliğin bazı boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında, haftalık ders saatleri ve okulda çalışma süreleri ile özerklik arasında anlamlı bir fark olmadığını, genel olarak öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Emirbey (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş güdülenme seviyelerinde "kısmen memnunum" cevabını verdiklerini belirtmiştir. İş güdülenme seviyesinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre değişmediği, ancak meslekte çalışma süresi ve okulda bulunan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokulda çalışan öğretmenlerin düşüncelerine göre, öğretmen güdülenmesi ile okul müdürlerinin etik liderliği arasında pozitif yönlü ve doğru orantılı, orta seviyede bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ertürk (2016), öğretmenlerin iş güdülenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iç güdülenme düzeylerinin yüksek, dış güdülenme ve iş güdülenme düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ile iç güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark olduğu, fakat dış güdülenme ve iş güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça iş güdülenme düzeylerinin de yükseldiği vurgulanmıştır.

Çalış (2012), öğretmenlerin güdülenme düzeylerinde idarecilerin yaklaşımlarının etkisini araştırmıştır. Çalışmada, lise öğretmenlerinin güdülenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, medeni durum ve ortaöğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen güdülenmesi ile yöneticilerin takındıkları tutum arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir.

2.3.2. Diğer Ülkelerde Yapılmış Olan Araştırmalar

Narayanan, vd. (2024), sözleşmeli yönetim örgütlerinin (CMO) yükselişi ve senaryolu ders planlarının (SLP) kullanımının artmasının, öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde henüz tam olarak bilinmeyen etkileri olan yeni kurumsal düzenlemeler getirdiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmalarında, lise öğretmenlerinin ve kendi ders planlarını yazan öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğunu, buna karşın ilkokul öğretmenlerinin ve senaryolu ders planlarını uygulayan öğretmenlerin özerklik algılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, güven ilişkilerinin öğretmenlerin özerklik duygularını güçlendirdiği ifade edilmiştir.

Fradkin-Hayslip (2021), öğretmen özerkliğini incelemiş ve özerkliğin okul politikalarını, öğretmen güdülenmesini, iş tatminini ve öz yeterliliği etkileyebileceğini belirtmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, öz belirleme teorisi ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özerkliğin iş tatmini düzeyini etkilediği, iş tatmini düzeyi ne kadar yüksekse öğretmen güdülenmesinin de o derece yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Worth ve Van den Brande (2020), Birleşik Krallık'ta gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin özerklikleri ile iş memnuniyetleri ve meslekte devam etme istekleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, öğretmen özerkliğinin iş doyumu, iş miktarının yönetilebilirliği algısı ve mesleğe devam etme isteğiyle yüksek bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, ortalama bir öğretmenin, benzer profesyonel meslek gruplarına kıyasla daha düşük bir özerkliğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Slemp, vd. (2020), “Öğretmen Motivasyonunun Özerk ve Kontrollü Biçimlerine İlişkin Bir Meta-Analiz” adlı çalışmalarında, öz-belirleme teorisini kullanarak öğretmenlerin özerk ve kontrollü güdülenmelerini açıklamaya çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, özerk öğretmen güdülenmesinin iş tatmini, öğretmenin refahı ve özerkliğin desteklenmesi ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu, buna karşılık öğretmenin sıkıntısı ve tükenmişliğiyle negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Kontrollü öğretmen güdülenmesi için sonuçların genellikle ters yönde olduğu, yani kontrollü güdülenmenin iş tatmini, öğretmenin refahı ve özerkliğin desteklenmesi ile negatif yönde bir ilişkisinin, öğretmenin sıkıntısı ve tükenmişliğiyle ise pozitif yönde bir ilişkisinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Vangrieken, vd. (2017), “Öğretmenlerin Özerkliğini ve İşbirlikçi Tutumunu Kavramsallaştırmak ve Ölçmek” adlı çalışmalarında, öğretmen özerkliği ile işbirliği arasındaki ilişkinin kavramsal olarak açıklanmasını amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin sınıf özerkliği algısının iki farklı alanda (didaktik-pedagojik ve müfredat) değişiklik gösterdiği, buna karşın işbirlikçi tutumun tek bir birleşik faktör olarak tanımlandığı ve öğretmenlerin bu konuda tek boyutlu bir tutuma sahip olma eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, bireysel çalışma ya da iş birliğine yönelik tercihlerin, sınıf uygulamalarının farklı alanlarında az çok benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir. Çalışmada, öğretmen özerkliği ve işbirliğinin ayrı kavramlar olduğu, öğretmen özerkliğinin hem bireysel çalışma tercihiyle hem de işbirliği yapma isteğiyle birleştirilebileceği vurgulanmıştır. Özerklik ile yüksek işbirlikçi tutumun birleşiminin, özerkliğin daha kapsayıcı ve kişilerarası bir tanımını ortaya koyduğu ifade edilmiştir.

Iliya ve Ifeoma (2015), “Az Gelişmiş Ülkelerde Öğretmen Motivasyonu Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öz saygı, sorumluluk ve başarı duygusu gibi içsel ödüllere daha fazla değer verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, okul iyileştirme, kapsamlı ve anlamlı personel gelişimi ile destekleyici öğretmen yaklaşımı gibi yeni yöntemlerin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırabileceği vurgulanmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005a), öğretmen özerkliği ile stres, iş doyumu, yetkilendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, müfredat özerkliği arttıkça iş stresinin azaldığı, müfredat özerkliği ile iş doyumu arasında ise çok az bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenin özerklik düzeyi yükseldikçe, verilen yetki ve profesyonellik düzeyinin de arttığı ifade edilmiştir. İş doyumu, yetki verilmesi ve profesyonellik düzeyi yükseldikçe iş stresinin azaldığı, iş tatmini arttıkça öğretmenlerin daha profesyonel ve yetkili hale geldiği gözlemlenmiştir. Yetki verilmiş öğretmenler ile profesyonellik arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Kadzamira (2006) "Malawi'de Öğretmen Motivasyonu ve Teşvikleri" adlı çalışmada, öğretmen motivasyonu ve iş memnuniyetinin, hem ücret miktarı ve diğer parasal faktörler hem de yaşam, çalışma koşulları ve hizmet koşulları gibi parasal olmayan faktörler tarafından güçlü bir şekilde belirlendiğini vurgulamıştır. Çalışma, öğretmenlerin mevcut motivasyon seviyelerinin, öğretmen devamsızlığının artmasına, öğretmen sirkülasyonunun çok olmasına ve mesleki suistimale neden olduğunu ortaya koymuştur.

Lawson (2004) yaptığı çalışmada, öğretmen özerkliği sorununu özgürlük veya kontrol potansiyeli ile ilişkili olarak ele almıştır. Özerklik ve güçlendirmenin farklı kavramlar olduğunu belirtmiştir. Lawson, öğretmen özerkliği fikrinin, güçlendirmenin bir yönü olarak değil, modern yönetimde kullanılan ve itaatkâr öğretmenler üretme etkisine sahip olan görünüşte özgürleştirici tekniklerin bir parçası olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen özerkliği gibi politikaların kendi başlarına güçlendirici veya kontrol edici olmadığını, ancak her ikisi için de potansiyele sahip olduğunu vurgulamıştır.

Kelley, vd. (2002) "Öğretmen Motivasyonu ve Okul Bazlı Performans Ödülleri" adlı çalışmalarında, okullarda okul tabanlı performans ödül programlarının öğretmenler üzerindeki motivasyonel etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin performansa dayalı ödüllerle ilgili hedeflere yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen beklentisinin, okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen beklentisinin; elverişli koşulların olması, uygulanan performansa dayalı maaş programının adaletli olması gibi durumlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada, bu programı tasarlayanların; gerçekçi hedefler belirlemeleri, başarı için kolaylaştırıcı koşullar sağlamaları, hedeflere ulaşmanın olumlu sonuçlara yol açacağına dair algıları en üst düzeye çıkarmaları ve stres tepkilerini en aza indirmeye odaklanmaları gerektiği açıklanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren yapısı, kullanılan örneklem, veri toplanırken ki süreç, verileri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile araştırmacın rolü yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada, öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin güdü düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli şeklinde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama modeline baktığımızda, iki ya da daha çok değişken arasında bir değişimin olup olmadığını ve eğer bir farklılık varsa bu farklılığın derecesini tespit etmek için kullanıldığı belirtilir (Karasar, 2005). Konuyla ilgili verilerin toplanmasında, Öğretmen Özerklik Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017) ve Öğretmen İş Motivasyon Ölçeği (İlğan ve Yılmaz, 2016) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenimiz öğretmen özerkliği iken, bağımlı değişkenimiz öğretmen güdülenmesidir. Nicel araştırma yönteminin temelinde pozitif bilim görüşü yer alır ve gerçekçi bir felsefeyi dayanak alır (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreninde, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ilinde bulunan; Buca, Gaziemir ve Karabağlar ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler yer almaktadır. Sözü geçen öğretmenlerin ve okulların sayısı, 2023-2024 yılında il veya ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin resmi internet sayfalarında bulunan istatistiksel verilere ve okulların kendi resmi sitelerinden alınan sayısal verilere dayanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde, Buca, Gaziemir ve Karabağlar ilçelerinde toplam 59 resmi ortaöğretim okulu yer almaktadır. Belirlenen liselerde çalışan öğretmenlerin sayısı 3258 olarak tespit edilmiştir. Tablo 1’de araştırma evreninde bulunan okulların ve öğretmenlerin ilçe bazında dağılımları verilmiştir.

Tablo 1

Evrende Bulunan Okulların ve öğretmenlerin Sayısı ve İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Buca	25	1310
Gazimir	10	600
Karabağlar	24	1348
Toplam	59	3258

Tablo 1'e bakıldığında araştırma evrenini oluşturan ilçelerden, Buca ilçesinde 25, Gazimir ilçesinde 10, Karabağlar ilçesinde 24 olmak üzere toplam 59 lise olduğu görülmektedir. Evreni oluşturan ilçelerden Buca'da 1310, Gazimir'de 600, Karabağlar 'da 1348 kişi olmak üzere toplam 3258 öğretmen bulunmaktadır.

Evrenden, çalışmada veri toplamak üzere, örneklem belirlemede küme örnekleme yöntemi uygun görülmüştür. Küme örnekleme yönteminde, teker teker bireyleri seçme yerine, bireyleri seçmeden, gruplar belirlenerek örnekleme çalışması yapılır. Bu gruplarda bulunan tüm elemanlar benzer özellikler göstermektedirler (Özen ve Gül 2007).

Örneklem grubundaki okullar ve belirtilen okullarda bulunan öğretmenlerin sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okullar	İlçe	Öğretmen Sayısı
Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	Buca	98
Buca İnci Özer Tırnaklı Fen Lisesi	Buca	27
Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi	Buca	27
Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi	Buca	55
Buca Atatürk Spor Lisesi	Buca	31
Fatma Aliye Hanım Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Buca	40
Necla-Tevfik Karadavut Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Buca	67
DMO Çok Programlı Lisesi	Buca	64
Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi	Karabağlar	62
İnönü Anadolu Lisesi	Karabağlar	86
Karabağlar Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Karabağlar	138
Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	Karabağlar	32
Karabağlar Yeşilyurt Borsa İstanbul Çok Programlı Anadolu Lisesi	Karabağlar	54
Mimar Kemalettin Anadolu Lisesi	Gazienir	47
Şehit Furkan Yavaş Anadolu Lisesi	Gazienir	43
Gazienir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Gazienir	77
Şehit Mustafa Yaman Anadolu İmam Hatip Lisesi	Gazienir	38
Toplam	17	986

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örnekleme Buca ilçesinde 8, Karabağlar ilçesinde 5, Gazienir ilçesinde 4 olmak üzere toplam 17 okul alınmıştır. Örnekleme alınan ilçelerdeki okullarda görevli öğretmen sayılarına bakıldığında, Buca ilçesinde 409, Karabağlar ilçesinde 372, Gazienir ilçesinde 205, olmak üzere toplam 986 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem büyüklüğü, Cohen, vd. (2018) tarafından belirlenen örneklem büyüklüğü tablosuna göre belirlenmiştir. Belirtilen tabloda, 5000 kişinin oluşturduğu bir evrende güven düzeyi %95 olmak üzere en az 357 kişilik örneklemin uygun olduğu belirtilmektedir. Bu duruma uygun olarak, okullarda oluşabilecek olası aksaklıklar göz önüne alınarak toplamda 550 ölçek dağıtılmış olup, sonuçta veri analizi için uygun olan 405 katılımcının verisi elde edilmiştir.

Veri analizi yapmadan önce, parametrik testler için gerekli olan normal dağılım şartının karşılanması için, Z değerlerindeki ± 3 aralığı dışında bulunan 12 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Veri analizi, 393 katılımcının verileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işi 21.04.2023 – 14.6.2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin frekans ve yüzdelere göre aldığı değerler, Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzdelere Göre Dağılımı

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Branş	Diller	107	27,2
	Güzel Sanatlar ve Spor	38	9,7
	Fen ve Matematik	90	22,9
	Sosyal Bilimler	89	22,6
	Teknik Meslekler	69	17,6
Cinsiyet	Kadın	251	63,9
	Erkek	142	36,1
Medeni durum	Evli	310	78,9
	Bekar	83	21,1
Yaş	34 ve altı	70	17,8
	35-39	64	16,3
	40-44	80	20,4
	45-49	84	21,4
	50 ve üzeri	95	24,2
Mesleki kıdem	1-7	54	13,7
	8-14	91	23,2
	15-21	79	20,1
	22-28	112	28,5
	29 ve üzeri	57	14,5
Eğitim durumu	Lisans	303	74,8
	Yüksek Lisans	102	25,2
Teknoloji kullanımı	Çok iyi	67	17,0
	İyi	227	57,8
	Orta	99	25,2
Öğretmenlik statüsü	Öğretmen	141	35,9
	Uzman Öğretmen	216	55,0
	Baş Öğretmen	36	9,2

Tablo 3'te, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelere göre dağılımı gösterilmektedir. Öğretmenlerden 107'si (%27,2) Diller

branşında, 38'i (%9,7) Güzel Sanatlar ve Spor branşında, 90'ı (%22,9) Fen Bilimleri ve Matematik branşında, 89'u (%22,6) Sosyal Bilimler branşında, 69'u (%17,6) Teknik Meslekler branşında bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 251'ini (%63,9) kadın, 142'sini (%36,1) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 310'u (%78,9) evli, 83'ü (%21,1) bekaardır. Katılımcılardan 70'i (%17,8) 34 yaş ve altında, 64'ü (%16,3) 35-39 yaş arasında, 80'i (%20,4) 40-44 yaş arasında, 84'ü (%21,4) 45-49 yaş arasında, 95'i (%24,2) 50 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılanların kıdemlerine bakıldığında, 54'ü (%13,7) 1-7 yıl arası, 91'i (%23,2) 8-14 yıl arası, 79'u (%20,1) 15-21 yıl arası, 112'si (%28,5) 22-28 yıl arası, 57'si (%14,5) 29 yıl ve üzerinde mesleki kıdemlerinin bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların 295'i (%75,1'i) lisans, 96'sı (%24,4) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin teknoloji kullanma düzeylerine baktığımızda, 67'si (%17) çok iyi, 227'si (%57,8) iyi, 99'u (%25,2) orta düzeyde teknoloji kullanmaktadır. Katılımcıların 141'i (%35,9) öğretmen, 216'sı (%55) uzman öğretmen, 36'sı (%9,2) baş öğretmendir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Yapılan araştırma için veri toplamak amacıyla, üç kısımdan meydana gelen veri elde etme araçları uygulanmıştır. İlk kısımda demografik bilgiler bulunmaktadır. Burada öğretmenlerin, branş, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu öğretmenlik statüsü, teknolojiyi kullanma düzeyleri şeklinde kişisel bilgiler ifade edilmiştir. İkinci kısımda Çolak ve Altınkurt 'un (2017) geliştirdiği, öğretmenlerin özerklik düzeylerini ölçen ölçek ve üçüncü bölümde İlğan ve Yılmaz'ın (2016) geliştirdiği, öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili ölçek uygulanmıştır. Ölçekler için, ölçeği hazırlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin gizliliği sağlanmış olup, kullanılan ölçeklerin detayları altta verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altınkurt'un (2017) geliştirdiği, öğretmenin özerkliği ile ilgili ölçek 17 madde bulundurmaktadır. Katılımcıların ölçekte bulunan maddelerle ilgili olarak, maddelere ilişkin katılım seviyelerini bulmak amacıyla (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde seçeneklerin bulunduğu Likert tipinde beşli derecelendirme ölçeği uygulanmıştır. Ölçek ters puanlamanın yapılabileceği madde içermemektedir.

Ölçekte 4 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; öğretme sürecindeki özerklik, öğretim programındaki özerklik, mesleki gelişimdeki özerklik ve mesleki iletişimdeki özerklik şeklinde belirlenmiştir. Çolak ve Altinkurt (2017) ölçek ile ilgili yaptıkları çalışma sonucu aşağıdaki verileri bulduklarını belirtmişlerdir.

Faktörleşmeye elverişli verilerin bulunup bulunmadığını anlamak için KMO değerine ve Bartlett Küresellik Testinin sonucuna bakılarak yapılan değerlendirmede KMO değerinin .87 ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun ise [$\chi^2 = 1945.74$; $p = .00$] anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretme sürecindeki özerklik boyutuna baktığımızda, 6 maddenin bulunduğu ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .51 ile .77 aralığında bulunduğu belirtilmiştir. Belirtilen faktör sadece %19.06'lık varyansı açıklamaktadır. Öğretim programının özerkliği boyutuna göz attığımızda 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri .60 ile .81 aralığında değiştiği görülür. Bu faktör sadece %16,87'lik varyansı açıklamaktadır. Mesleki gelişim özerkliği faktörüne baktığımızda 3 maddeyi görmekteyiz. Maddelerin faktör yük değerleri .81 ile .85 aralığında değişim göstermektedir. Bu faktör sadece %14.31'lik varyansı açıklamaktadır. Mesleki iletişim özerkliğiyle ilgili faktör, 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .86 aralığında değişim göstermektedir. Bu faktör sadece %13.57'lik varyansı açıklamaktadır. Dört faktöründe beraber açıkladıkları varyansın oranı %63,84'tür. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) kullanılarak bulunan uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 /sd = 2.23$, GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, PGFI = .66. Ölçekteki madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ile .76 aralığında değiştiği görülür.

Ölçekteki Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısına baktığımızda; öğretme süreci özerkliği faktörünün .82, öğretim programı özerkliği faktörünün .82, mesleki gelişim özerklik faktörünün .85, mesleki iletişim özerkliği faktörünün .78 ve bütün ölçekteki .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra, güvenirlik katsayılarıyla ilgili tekrar hesaplama yapılmıştır. Yapılan hesaplama göre ölçekteki iç tutarlılık katsayısı; öğretme süreci özerkliği boyutunda .77, öğretim programı özerkliği boyutunda .80, mesleki gelişim özerkliği boyutunda .75, mesleki iletişim özerkliği boyutunda .80 ve bütün ölçeğinise .87 değerinde olduğu ifade edilmiştir.

3.3.2. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği

İlğan ve Yılmaz'ın (2016) geliştirdiği, Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeğinin tek boyutu bulunmaktadır. Ölçek “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında 5’li likert tipinde bir yapıya sahiptir. Ölçekte 41 madde bulunmaktadır. Ölçek olumsuz maddeleri (6,10,19,27) içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek iş motivasyonunun olduğunu belirtmektedir. İlğan ve Yılmaz (2016) tarafından, ölçeğin yapısal geçerliliğini bulmak amacıyla, tek boyutlu, 41 maddeli model doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek test edilerek doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları ve uyum iyiliği aralık değerlerinin ($N=724$), ($X^2/Sd = 2.791$; $RMSEA=0.050$; $RMR=0.038$; $GFI=0.865$; $AGFI=0.850$; $CFI=0.919$; $NFI=0.912$) kabul edilebileceği ve iyi ölçülerde bulunduğu belirtilmiştir. Bu durum model ile araştırmanın verilerinin uyum sağladığı ve yapısal geçerliliğinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin bu araştırmadaki güvenirliği için İlğan ve Yılmaz (2016) tarafından, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ile madde toplam korelasyonlarından elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Bu sonuçlara baktığımızda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının $\alpha=0.956$ olduğu, madde toplam korelasyonlarında 27. Maddeyi almadığımızda .30’un üzerinde bulunduğu ve 0.32.7 ile 0.775 aralığında değişim gösterdiği belirtilmektedir. 27. maddenin korelasyon değeri 0.28 olarak belirtilmiş olup, elde edilen değerin kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir. Elde edilen verilere göre, ölçekten çıkardığımız sonuçları alanyazını göz önüne alarak yorumladığımızda, bu ölçeğin güvenilir bulunduğu ifade edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizlerini gerçekleştirmek için SPSS 27.0 programı kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen istatistikler, betimlenebilir ve tahmin edilebilir niteliktedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeği; (1) Hiç Katılmıyorum (1.00-1.80), (2) Katılmıyorum (1.81-2.60), (3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (2.61-3.40), (4) Katılıyorum (3.41-4.20) ve (5) Tamamen Katılıyorum (4.21-5.00)” puan aralıklarıyla oluşturulmuştur. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde; Hiç Katılmıyorum “Çok Düşük”; Katılmıyorum “Düşük”; Ne Katılıyorum ne katılmıyorum “Orta”; Katılıyorum “Yüksek”; Tamamen Katılıyorum “Çok Yüksek” olduğunu açıklar.

Öğretmen Özerkliği ölçeği; (1) Hiçbir zaman (1.00-1.80), (2) Nadiren (1.81-2.60), (3) Bazen (2.61-3.40), (4) Sık sık (3.41-4.20) ve (5) Her zaman (4.21-5.00)” puan aralıklarıyla oluşturulmuştur.

Verilerin analizleri yapılırken, Parametrik ya da non-parametrik testlerin hangisini kullanacağımızı belirlemek için normallik testleri uygulanmıştır. Parametrik testlerden olan ANOVA, t testi, regresyon analizi gibi testler, normallik varsayımlarına dayalıdır. Bu sebeple, belirtilen testlerin yapılabilmesi için önkoşul olarak normal dağılımın olması gerekir (Demir, vd. 2016). Bu çalışmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla, öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Skewness(çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -2 ile +2 aralığında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri varsayılmıştır (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle parametrik test teknikleri uygulanmıştır. İki tane farklı bağımsız değişken varsa t-testi, ikiden çok bağımsız değişken varsa Tek Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Tablo 4’te öğretmen özerkliği ölçeği ile ilgili normallik testi sonuçları verilmiştir

Tablo 4

Öğretmen Özerkliği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Ölçümler	Standart Hata
Aritmetik Ortalama	3.93	.026
Medyan	3.94	
Varyans	.27	
Standart Sapma	.52	
Basıklık	-.705	.246
Çarpıklık	-.025	.123

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen özerkliği ölçeği ile toplanan verilerin dağılımının normal olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde aritmetik ortalama ile medyan değerlerinin birbirine yakın ve çarpıklık-basıklık değerlerinin ise (+) (-) 1 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilgili normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Ölçümler	Standart Hata
Aritmetik Ortalama	3.31	.031
Medyan	3.37	
Varyans	.39	
Standart Sapma	.62	
Basıklık	.336	.246
Çarpıklık	-.398	.123

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen iş motivasyonu ölçeği ile toplanan verilerin dağılımının normallik değerlerine uygun olduğu görülmektedir. Verilere ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerinin (+) (-) 1 arasında olduğu gözlenmektedir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin olması için şunlara dikkat edilmiştir:

- Veri toplamak amacıyla uygulanacak ölçekleri kullanabilmek için, ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır.
- Araştırmayı yapabilmek için, Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği Etik Kurulundan onay alınmış olup, ölçeklerin okullarda uygulanması için, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır.
- Ölçekler, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilen okullarda uygulanmıştır.
- Ölçekler, araştırmacı tarafından öğretmenlerden izin alınarak öğretmenlere verilmiş ve yine araştırmacı tarafından öğretmenlerden geri alınmıştır.
- Öğretmen iş motivasyonuna ait, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.956$; Öğretmen Özerkliği ölçeği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.87$ şeklinde belirtilmiştir. Belirtilen değerler ölçme aracının güvenilirliğini göstermektedir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın bütün basamakları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, belirlenmiş olan alt problemlere ait verilerin analizleri sonucunda elde ettiğimiz bulgulara, tablolara ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın 1. Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. Problemi “*Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen problemin çözümüne yönelik yapılan analiz sonuçları, ölçek boyutlarına ve ölçeğin bütününe göre ayrı ayrı tablolar şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile ilgili ölçeğin alt boyutları ile Öğretmenlerin özerklik ölçeğinin genelinde aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Öğretme Süreci Özerkliği	4.10	.55
Öğretim Programı Özerkliği	3.82	.75
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.70	.88
Mesleki İletişim Özerkliği	4.00	.92
Genel Özerklik	3.93	.52

Tablo 6’da ifade edildiği şekilde, öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X}$ =3.93, S=.52). Ankete katılanların verdikleri cevaplar, “Sık sık” yanıtına yakındır. Öğretmenler özerklik boyutları arasında en fazla öğretme süreci özerkliğinde ($\bar{X}$ =4.10, S=.55) özerk davranışlar göstermektedirler. Daha sonra sırasıyla mesleki iletişim özerkliği ($\bar{X}$ =4,00, S=.92), öğretim programı özerkliği ($\bar{X}$ =3.82, S=.75) ve en az özerk davranışlar gösterdikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir ($\bar{X}$ =3,70 S=.88).

Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği boyutuna ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri, Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	Ss
1.Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.	4.35	.76
3.Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	4.40	.71
4.Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	4.14	.90
9.Öğretim programındayer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	3.92	.98
10.Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.	3.62	1.05
11.Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.	4.17	.84
Öğretme Süreci Özerkliği	4.10	.55

Tablo 7’ye bakıldığında, öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}$ =4.10, S=.55) özerk davranışlar gösterdikleri gözlenmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Sık sık” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğine en çok katıldıkları madde “Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim (Madde 3, $\bar{X}$ =4,40, S=71)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Her zaman” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğinde en az katıldıkları madde, “Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm (Madde 10, $\bar{X}$ =3.62, S=1.05)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Sık sık” yanıtına yakındır.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği faktörüyle ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’da gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
2.Öğretim programını (konu, içerik, kazanımvb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	4.10	.87
5.Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.	3.82	1.12
6.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.	3.87	1.07

7.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.	3.30	1.27
8.Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.	3.99	1.00
Öğretim Programı Özerkliği	3,82	.75

Tablo 8’e bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=3,82$, $S=.75$) özerk davranışlar gösterdikleri gözlenmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Sık sık” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en fazla “Sık sık” dedikleri madde, “Öğretim programını (konu, içerik, kazanımvb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim (Madde2, $\bar{X}=4.10$, $S=.87$)” maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Sıksık” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en az katılıyorum dedikleri madde, “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım (Madde 7, $\bar{X}=3.30$, $S=1.27$)”maddesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Bazen” yanıtına yakındır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği fôktörü ile ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
12.Katılacağım hizmet içie ğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.	3,66	1,18
13.Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.	3,95	1,10
14.Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	3,50	1,02
Mesleki Gelişim Özerkliği	3,70	.88

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=3.70$, $S=.88$) özerklik davranışları gösterdikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin cevapları “Sık sık” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en fazla “Sık sık” cevabını verdikleri madde, “Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm” (Madde13,

$\bar{X}=3.95$, $S=1.10$) maddesidir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “*Sık sık*” yanıtına yakındır. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde, “Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılıyorum” (Madde14, $\bar{X}=3,50$, $S=1.02$) maddesidir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “*Sık sık*” yanıtına yakındır.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği faktörü ile ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	Ss
15.Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	4.07	.93
16.Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	4.09	1,26
17.Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	3.85	1.19
Mesleki İletişim Özerkliği	4.00	.92

Tablo 10’a bakıldığında, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X}=4,00$, $S=.92$) özerk davranışlar gösterdikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “*Sık sık*” yanıtına yakındır. Katılımcıların mesleki iletişim özerkliğinde en fazla *sık sık* cevabını verdikleri madde “Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz (Madde16, $\bar{X}=4.09$, $S=.1.26$)” maddesidir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “*Sık sık*” yanıtına yakındır. Katılımcıların mesleki iletişim özerkliğinde en az “*Sık sık*” cevabı verdikleri madde, “Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz” (Madde17, $\bar{X}=3.85$, $S=1.19$) maddesidir.

4.2. Araştırmanın 2. Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi, “öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları arasında; a) eğitim durumu, b) cinsiyet, c) medeni durum, ç) yaş, d) branş ,e) hizmet süresi, f) bulunduğu öğretmenlik statüsü ve g) teknolojiyi kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulabilmek için yapılmış istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablolar şeklinde sırasıyla verilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre özerklik davranışlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	295	4.12	.54	389	1,10	.27
	Lisansüstü	96	4.05	.57			
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	295	3.86	.76	389	2.24	.03*
	Lisansüstü	96	3.67	.73			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	295	3.69	.92	194	-.42	.68
	Lisansüstü	96	3.73	.75			
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	295	4.01	.94	389	.20	.85
	Lisansüstü	96	3.99	.85			
Genel Özerklik	Lisans	295	3.95	.52	389	1.31	.19
	Lisansüstü	96	3.87	.50			

$P < 0.05^*$

Tablo 11'e bakıldığında, öğretmenlerin genel özerklik [$t(389)=1.31$; $p>.05$] davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliği [$t(389)=2.24$; $p<.05$] eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lisans eğitimine sahip öğretmenler ($X=3.67$, $S=.73$), lisansüstü eğitimine sahip öğretmenlere ($X=3.86$, $S=.76$) göre daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği [$t(389)=1.10$; $p>.05$], mesleki gelişim özerkliği [$t(194)=-.42$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$t(389)=0.20$; $p>.05$] eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özerklik davranışlarının ile ilgili t-Testi sonuçları, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	251	4.12	.55	391	1.21	.23
	Erkek	142	4.05	.54			
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	251	3.87	.76	391	2.10	.04*
	Erkek	142	3.71	.73			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	251	3.70	.88	391	-.06	.95
	Erkek	142	3.71	.88			
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	251	3.97	.91	391	-.82	.41
	Erkek	142	4.10	.93			
Genel Özerklik	Kadın	251	3.95	.52	391	1.05	.29
	Erkek	142	3.89	.51			

Tablo 12'ye bakıldığında, öğretmenlerin genel özerklik [$t(391)=1.05$; $p>.05$] durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Fakat katılımcıların öğretim programı özerkliği [$t(391)=2.10$; $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler ($X=3.87$, $S=.76$), erkek öğretmenlere ($x=3.71$, $S=.73$) göre öğretim programı boyutunda daha özerk davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği [$t(391)=1.21$; $p>.05$], mesleki gelişim özerkliği [$t(391)= -.06$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$t(391)= -.82$; $p>.05$] davranışları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre özerklik davranışlarıyla ilgili t-Testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	X	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Evli	310	4.10	.55	391	-.49	.63
	Bekar	83	4.12	.54			
Öğretim Programı Özerkliği	Evli	310	3.80	.75	391	-.79	.43
	Bekar	83	3.87	.75			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Evli	310	3.71	.88	391	.19	.85
	Bekar	83	3.69	.89			
Mesleki İletişim Özerkliği	Evli	310	3.99	.93	391	-.68	.50
	Bekar	83	4.06	.87			
Genel Özerklik	Evli	310	3.92	.52	391	-.68	.50
	Bekar	83	3.96	.52			

Tablo 13'e bakıldığında, öğretmenlerin; genel özerklik $[t(391) = -.68; p > .05]$, öğretim süreci özerkliği $[t(391) = -.49; p > .05]$, öğretim programı özerkliği $[t(391) = -.79; p > .05]$, mesleki gelişim özerkliği $[t(391) = .19; p > .05]$ ve mesleki iletişim özerkliği $[t(391) = -.68; p > .05]$ davranışları medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre özerklik davranışlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Var.K	KT	sd	KO	F	P
Öğretme Süreci Özerkliği	34 yaş ve	70	4,13	.46	G.Arası	.33	4	.08	.28	.89
	35-39	64	4,15	.57	G.içi	117.03	388	.30		
	40-44	80	4,10	.60						
	45-49arası	84	4,10	.55						
	50 ve üzeri	95	4,10	.55						
	Toplam	393	4,10	.55		117.36	392			
Öğretim Programı Özerkliği	34 yaş ve	70	3,91	.69	G.Arası	2.98	4	.74	1.3	.26
	35-39arası	64	3,93	.80	G.içi	219.88	388	.57		
	40-44arası	80	3,82	.73						
	45-49arası	84	3,68	.73						
	50 ve üzeri	95	3,79	.81						
	Toplam	393	3,82	.75		222.86	392			
Mesleki Gelişim Özerkliği	34 yaş ve	70	3,58	.93	G.Arası	3.50	4	.88	1.1	.34
	35-39arası	64	3,69	.85	G.içi	299.42	388	.77		
	40-44arası	80	3,85	.85						
	45-49arası	84	3,62	.86						
	50 ve üzeri	95	3,75	.90						
	Toplam	393	3,70	.88		302.92	392			
Mesleki İletişim Özerkliği	34 yaş ve	70	4,10	.73	G.Arası	1.14	4	.29	.34	.85
	35-39arası	64	3,99	.91	G.içi	327.30	388	.84		
	40-44arası	80	3,96	1.0						
	45-49arası	84	4,04	.88						
	50 ve üzeri	95	3,94	1.0						
	Toplam	393	4,00	.92		328.44	392			
Özerklik Toplamı	34 yaş ve	70	3.96	.46	G.Arası	.52	4	.13	.48	.75
	35-39arası	64	3.97	.56	G.içi	105.14	388	.27		
	40-44arası	80	3.94	.53						
	45-49arası	84	3.87	.51						

50 ve üzeri	95	3.92	.54		
Toplam	393	3.93	.52	105.66	392

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik davranışları yaş değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [$F(4-393) = .28; p > .05$] boyutunda, öğretim programı özerkliği [$F(4-393) = 1.31; p > .05$] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [$F(4-393) = 1.14; p > .05$] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği boyutunda [$F(4-393) = .34; p > .05$] ve özerkliğin toplamında [$F(4-393) = .48; p > .05$] anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 15'te, katılımcıların özerk davranışlarının branşlarına göre değişip değişmediği ile ilgili tek yönlü ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Var.	KT	s	KO	F	P
Öğretme Süreci Özerkliği	Dil	107	4,19	.56	G.Ara	1.42	4	.36	1.19	.36
	G.sanat,s	38	4,14	.52	G.içi	115.9		.30		
	Fen-Mat.	90	4,06	.57						
	Sos.	89	4,04	.49						
	Teknik	69	4,06	.57						
	Toplam	393	4,10	.55						
Öğretim Programı Özerkliği	Dil	107	4,04	.68	G.Ara	12	4	3	5.52	*<.00
	G.sanat.s	38	4,02	.72	G.içi	210.86		.54		
	Fen-Mat	90	3,68	.81						
	Sos.	89	3,76	.68						
	Teknik	69	3,61	.81						
	Toplam	393	3,82	.75						
Mesleki Gelişim Özerkliği	Dil	107	3,84	.92	G.Ara	4.95	4	1.24	1.61	.17
	G.sanat,s	38	3,58	.90	G.içi	297.97		.77		
	Fen-Mat	90	3,64	.85						
	Sos.	89	3,58	.85						
	Teknik	69	3,79	.85						

	Toplam	393	3,70	.88						
Mesleki İletişim Özerkliği	Dil	107	4,14	.82	G.Ara	7.22	4	1.81	2.18	.07
	G.sanat,s	38	4,13	.87	G.içi	321.22		.83		
	Fen-Mat	90	4,02	.95						
	Sos.	89	3,96	.91						
	Teknik	69	3,75	1.00						
	Toplam	393	4,00	.92						
Özerklik Toplamı	Dil	107	4,08	.50	G.Ara		4		3,83	*.005
	G.sanat,s	38	4,00	.51	G.içi					
	Fen-Mat	90	3,87	.54						
	Sos.	89	3,86	.47						
	Teknik	69	3,82	.55						
	Toplam	393	3,93	.52						

*P<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların özerklik davranışları branş değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [$F(4-393)=1.19$; $p>.05$] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [$F(4-393)=1.61$; $p>.05$] boyutunda ve mesleki iletişim özerkliği [$F(4-393)=2.18$; $p>.05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretim programı özerkliği [$F(4-393)=5.52$; $p<.05$] boyutunda ve özerklik toplamında [$F(4-393)= 3.83$; $p<.05$] anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için, Post Hoc testlerinden biri olan Hochberg's GT2 testi yapılmıştır. Örneklem boyutlarındaki sayılar arasındaki fark çok fazla olursa Hochberg's GT2 analizinin yapılması tavsiye edilmektedir (Field, 2013). Yapılan araştırmada da değişkenlerde bulunan kişi sayısının çok farklı olmasından kaynaklı olarak, Hochberg's GT2 analizinin yapılması uygun görülmüştür. Sonuçlar tablo 16 da bulunmaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretim Programı Özerkliği ve Özerklik Toplamı Durumları İle İlgili Hochberg's GT2 Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	Branşlar	Ortalama	StandartHata
			Farklılıkları	
Öğretim Programı Özerkliği	Dil	G.Sanat.Spor	.03	.14
		Fen-Matematik	.36*	.11
		Sos.Bilimler	.29	.11
		Teknik Meslek	.44*	.11
	G.Sanat.Spor	Dil	-.03	.14
		Fen-Matematik	.33	.14
		Sos.Bilimler	.26	.14
		Teknik Meslek	.41	.15
	Fen-Matematik	Diller	-.36	.11
		G.Sanat.Spor	-.33	.14
		Sos.Bilimler	-.08	.11
		Teknik Meslek	.08	.12
	Sos.Bilimler	Dil	-.29	.11
		G.Sanat.Spor	-.26	.14
		Fen-Matematik	.08	.11
		Teknik Meslek	.15	.12
	Teknik Meslek	Dil	-.44*	.11
		G.Sanat.Spor	-.41	.15
		Fen-Matematik	-.08	.12
		Sos-Bilimler	-.15	.12
Özerklik Toplamı	Dil	G.Sanat.Spor	.07	.10
		Fen-Matematik	.21*	.07
		Sos.Bilimler	.21*	.07
		Teknik Meslek	.25*	.08

G.Sanat.Spor	Dil	-.07	.10
	Fen-Matematik	.14	.10
	Sos.Bilimler	.14	.10
	Teknik Meslek	.18	.10
Fen-Matematik	Dil	-.21	.07
	G.Sanat.Spor	-.14	.10
	Sos.Bilimler	.01	.08
	Teknik Meslek	.04	.08
Sos.Bilimler	Dil	-.21*	.07
	G.Sana.Spor	-.14	.10
	Fen-Matematik	-.01	.08
	Teknik Meslek	.04	.08
Teknik Meslek	Dil	-.25*	.08
	G.Sanat.Spor	-.18	.10
	Fen-Matematik	-.04	.08
	Sos.Bilimler	-.04	.08

Tablo 16 incelendiğinde, diller branşındaki öğretmenlerin fen-matematik ve teknik meslekler öğretmenlerine göre öğretim programı özerkliklerinin daha fazla olduğu görülürken, diller bölümünün fen-matematik, sosyal bilimler ve teknik mesleklerden, özerklik toplamında daha özerk oldukları görülmektedir.

Tablo 17’de katılımcıların özerklik davranışlarının hizmet sürelerine göre değişip değişmediğini bulmak amacıyla tek yönlü ANOVA analizi sonucu görülmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	Ss	Var.K	KT	sd	KO	F	P
Öğretme Süreci Özerkliği	1-7	54	4,15	.51	G.Arası	.67	4	.166	.553	.69
	8-14	91	4,08	.54	G.içi	116.7		.301		
	15-21	79	4,14	.60						
	22-28	112	4,10	.51						
	29 ve üzeri	57	4,02	.59						
	Toplam	393	4,10	.55		117.36				
Öğretim Programı Özerkliği	1-7	54	3.89	.74	G.Arası	1.64	4	.409	.717	.58 ₁
	8-14	91	3.85	.74	G.içi	221.22		.570		
	15-21	79	3,87	.70						
	22-28	112	3,79	.74						
	29 ve üzeri	57	3,68	.89						
	Toplam	393	3,82	.75		222.86				
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-7	54	3,57	.90	G.Arası	5.00	4	1.24	1.62	.16
	8-14	91	3,62	.88	G.içi	297.93		.768		
	15-21	79	3,90	.83						
	22-28	112	3,67	.87						
	29 ve üzeri	57	3,75	.91						
	Toplam	393	3,70	.88		302.92				
Mesleki İletişim Özerkliği	1-7	54	4,13	.80	G.Arası	3.35	4	.837	.999	.40
	8-14	91	4,00	.84	G.içi	325.10		.838		
	15-21	79	3.97	.96						
	22-28	112	4.06	.90						
	29 ve üzeri	57	3.81	1.09						
	Toplam	393	4,00	.92		328.44				
Özerklik Toplamı	1-7	54	3.97	.50	G.Arası	.856	4	.214	.792	.53
	8-14	91	3.92	.50	G.içi	104.81		.27		
	15-21	79	3.99	.51						
	22-28	112	3.93	.53						
	29 ve üzeri	57	3.84	.55						

Toplam	393	3,93	.52	105.66
--------	-----	------	-----	--------

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik davranışları hizmet süresi değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [F(4-393)=.553; $p>.05$] boyutunda, öğretim programı özerkliği [F(4-393)=.717; $p>.05$] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [F(4-393)=1.62; $p>.05$] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [F(4-393)=.999; $p>.05$] boyutunda ve özerklik toplamında [F(4-393)=.792; $p>.05$] anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 18 'de araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının bulundukları öğretmenlik statüsü durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi sonucu görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Statülerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik statüsü	n	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretmen	141	4.09	.51	G.Arası	.28	2	.14	.46	.63
	Uzman Öğretmen	216	4.12	.56	G. içi	117.09	390	.30		
	Baş Öğretmen	36	4.02	.61		117.36				
	Toplam	393	.547	.55		117.36	392			
Öğretim Programı Özerkliği	Öğretmen	141	3.85	.77	G.Arası	5,00	2	2.50	4.48	.01
	Uzman Öğretmen	216	3.85	.72	G. içi	217,86	390	.56		
	Baş Öğretmen	36	3.46	.84		222.86				
	Toplam	393	.75	.75		222.86	392			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Öğretmen	141	3.54	.91	G.Arası	6,16	2	3.08	4.05	.02
	Uzman Öğretmen	216	3.81	.80	G. içi	296.77	390	.76		
	Baş Öğretmen	36	3.68	1.08		302.92				
	Toplam	393	3,70	.89		302.92	392			
Mesleki İletişim Özerkliği	Öğretmen	141	4.02	.85	G.Arası	.19	2	.09	.11	.90
	Uzman Öğretmen	216	3.99	.96	G. içi	328.25	390	.84		
	Baş Öğretmen	36	4.06	.92						
	Toplam	393	4,00	.92		328.44	392			
Özerklik Toplamı	Öğretmen	141	3.91	.51	G.Arası	.859	2	.43	1.60	.20
	Uzman Öğretmen	216	3.96	.52	G. içi	104.81	390	.27		
	Baş Öğretmen	36	3.80	.55						
	Toplam	393	3,93	.52		105.66	392			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin özerk davranışları öğretmenlik statüsü değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [$F(2-393)=.46$; $p>.05$] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [$F(2-393)=.11$; $p>.05$] boyutunda ve özerkliğin toplamında [$F(2-393)=1.60$; $p>.05$] anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretim programı özerkliği [$F(2-393)=4.48$; $p<.05$] boyutunda ve mesleki gelişim özerkliği [$F(2-393)= 4.05$; $p<.05$] boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerinden biri olan Hochberg's GT2 testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 19' da görülmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlik Statüsü Değişkenine Göre Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliği Boyutunda Hochberg's GT2 Testi Sonuçları

Boyutlar	Statü	Statü	Ortalama Farklılıkları	Standart Hata
Öğretim Programı Özerkliği	Öğretmen	Uzmanöğretmen	-.00	.08
		Başöğretmen	.39*	.14
	Uzmanöğretmen	Öğretmen	.00	.08
		Başöğretmen	.39*	.13
	Başöğretmen	Öğretmen	-.39*	.14
		Uzmanöğretmen	-.39*	.14
Mesleki gelişim Özerkliği	Öğretmen	Uzmanöğretmen	-.27*	.09
		Başöğretmen	-.13	.16
	Uzmanöğretmen	Öğretmen	.27*	.09
		Başöğretmen	.14	.16
	Başöğretmen	Öğretmen	.13	.16
		Uzmanöğretmen	-.14	.16

Tablo 19 incelendiğinde, öğretim programı özerkliği düzeyinde, öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin, baş öğretmenlik statüsünde bulunanlara göre özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu, uzman öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin baş

öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlere göre daha özerk olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim düzeyinde, uzman öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin, öğretmen statüsünde bulunan öğretmenlerden daha özerk olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Düzeylerine Göre Özerklik Davranışlarına İlişkin Anova Sonuçları

Boyutlar	Teknolojiyi Kullanma Düzeyleri	n	x	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Öğretme Süreci Özerkliği	Çok iyi	67	4.30	.59	G.Arası	3.28	2	1.64	5.61	0.00
	İyi	227	4.07	.54	G. içi	114.08	390	.29		
	Orta ve kötü	99	4.04	.52						
	Toplam	393	4.10	.55		117.36	392			
Öğretim Programı Özerkliği	Çok iyi	67	3.96	.82	G.Arası	1.78	2	.89	1.57	.21
	İyi	227	3.78	.75	G. içi	221.08	390	.57		
	Orta ve kötü	99	3.81	.72						
	Toplam	393	3.82	.75		222.86	392			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Çok iyi	67	4.05	.89	G.Arası	11.57	2	5.79	7.74	.00
	İyi	227	3.68	.82	G. içi	291,35	390	.75		
	Orta ve kötü	99	3.52	.94						
	Toplam	393	3.70	.88		302,92	392			
Mesleki İletişim Özerkliği	Çok iyi	67	4.20	.83	G.Arası	5.53	2	2.77	3.34	.04
	İyi	227	3.90	.98	G. içi	322.91	390	.83		
	Orta ve kötü	99	4.09	.79						
	Toplam	393	4.00	.92		328.44	392			
Özerklik Toplamı	Çok iyi	67	4.14	.57	G.Arası	3.56	2	1.78	6.80	.00
	İyi	227	3.88	.50	G. içi	102,11	390	.26		
	Orta ve kötü	99	3.89	.50						
	Toplam	393	3.93	.52		105.66	392			

Tablo 20 'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarının teknolojiyi

düzeyleri durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA

analizi sonucu görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeylerine göre, öğretim programı özerkliği $[F(2-393)=1.57; p>.05]$ boyutunda anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretme süreci özerkliği $[F(2-393)=5.61; p<.05]$, mesleki gelişim özerkliği $[F(2-393)=7.74; p<.05]$, mesleki iletişim özerkliği $[F(2-393)=3.34; p<.05]$ ve özerkliğin toplamında $[F(2-393)=6.80; p<.05]$ anlamlı fark gözlenmiştir. Bu Farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak için Post Hoc testi olan Hochberg's GT2 testi yapılmış ve sonuçları aşağıda tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Öğretme Süreci Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği, Mesleki İletişim Özerkliği ve Toplam Özerklik Boyutunda Hochberg's GT2 Testi Sonuçları

Boyutlar	(I)Teknolojiyi Kullanma Düzeyi	(J)Teknolojiyi Kullanma Düzeyi	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Standart Sapma
Öğretme Süreci Özerkliği	Çok İyi	İyi	.23*	.08
		Orta ve Kötü	.26*	.09
	İyi	Çok İyi	-.23*	.08
		Orta ve Kötü	.03	.07
	Orta ve Kötü	Çok İyi	-.26*	.09
		İyi	-.03	.07
Mesleki Gelişim Özerkliği	Çok İyi	İyi	.38*	.12
		Orta ve Kötü	.53*	.14
	İyi	Çok İyi	-.38*	.12
		Orta ve Kötü	.15	.10
	Orta ve Kötü	Çok İyi	-.53*	.14
		İyi	-.15	.10
Mesleki İletişim Özerkliği	Çok İyi	İyi	.29	.13
		Orta ve Kötü	.10	.14
	İyi	Çok İyi	-.29	.13
		Orta ve Kötü	-.19	.11
	Orta ve Kötü	Çok İyi	-.10	.14
		İyi	.19	.11
Toplam Özerklik	Çok İyi	İyi	.26*	.07
		Orta ve Kötü	.25*	.08
	İyi	Çok İyi	-.26*	.07

	Orta ve Kötü	-.01	.06
Orta ve Kötü	Çok İyi	-.25*	.08
	İyi	.01	.06

Tablo 21 incelendiğinde, öğretme süreci özerkliği boyutunda, mesleki gelişim özerkliği boyutunda ve toplam özerklikte teknolojiyi çok iyi düzeyde kullananların; teknolojiyi, orta ve kötü düzeyde kullananlara göre özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın 3. Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi, “Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları ne düzeydedir.” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin çözümüne yönelik yapılan analiz sonuçları, ölçeğin bütününe göre tablolar şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları ölçek genelinde aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 22’de bulunmaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Güdülenmeye İlişkin Algıları

	$\bar{x}$	Ss
Öğretmen İş Güdülenmesi	3.31	.62

Tablo 22’de ifade edildiği şekilde, Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları, orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X}$ =3.31, Ss=.62). Ankete katılanların verdikleri cevaplar “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” yanıtına yakındır.

4.4. Araştırmanın 4. Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi, “Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları arasında a) eğitim durumu, b) cinsiyet, c) medeni durum, ç)yaş, d)branş, e)hizmet süresi, f) bulunduğu öğretmenlik statüsü ve g) teknolojiyi kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Verilen probleme yanıt bulmak amacıyla yapılmış olan istatistiksel analizlere ilişkin bulgular, tablolar şeklinde sırasıyla verilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre güdülenmeye ilişkin algı düzeyleri ile ilgili t-Testi sonuçları Tablo 23'te bulunmaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Eğitim Durumu, Medeni Durumları ve Cinsiyetlerine Göre İş Güdülenme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Kişisel Özellik		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitim Durumu	Lisans	295	3.31	.65	389	.10	.92
	Lisansüstü	96	3.30	.54			
Medeni Durum	Evli	310	3.31	.62	391	.35	.73
	Bekar	83	3.29	.62			
Cinsiyet	Kadın	251	3.29	.62	391	-.67	.51
	Erkek	142	3.34	.63			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algı düzeyleri davranışlarının; eğitim durumuna göre [$t(389)=.10$; $p>.05$], medeni duruma göre [$t(391)=.35$; $p>.05$] ve cinsiyete göre [$t(391)=-.67$; $p>.05$] anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerin yaş, branş, hizmet süresi, statüsü ve teknolojiyi kullanma düzeylerine bağlı olarak iş güdülenme düzeylerindeki değişimin Tek Yönlü Anova sonuçları, Tablo 24'de bulunmaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Yaş, Branş, Hizmet Süresi, Statüsü ve Teknolojiyi Kullanma Düzeylerine Göre İş Güdülenmelerine Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	Ss	Var.K	KT	sd	KO	F	P
Yaş	34 yaş ve altı	70	3.42	.60	G.Arası	1.68	4	.420	1.09	.36
	35-39	64	3.24	.58	G.İç	149.51	388	.385		
	40-44	80	3.31	.59						
	45-49	84	3.24	.65						
	50 yaş ve üzeri	95	3.33	.66						
	Toplam	393	3.31	.62		151.19	392			
Branş	Dil	107	3.39	.65	G.Arası	3.34	4	.84	2.19	.07
	G.sanat,spor	38	3.09	.56	G.İç	147.84	388	.38		
	Fen-Matematik	90	3.24	.55						
	Sos. Bilimler	89	3.37	.64						
	Teknik Meslek.	69	3.31	.64						
	Toplam	393	3.31	.62						
Hizmet Süresi	1-7	54	3.45	.62	G.Arası	1.53	4	.38	.99	.41
	8-14	91	3.25	.55	G.İç	149.66	388	.39		
	15-21	79	3.34	.63						
	22-28	112	3.29	.66						
	29 ve üzeri	57	3.26	.65						
	Toplam	393	3.31	.62		151.19	392			
Statü	Öğretmen	141	3.34	.58	G.Arası	.256	2	.128	.33	.719
	Uzman	216	3.29	.65	G.İç	150.93	390	.387		
	Öğretmen									
	Baş Öğretmen	36	3.29	.63						
	Toplam	393	3.31	.62		151.19	392			
Tek.Kul. Düz.	Çok İyi	67	3.36	.71	G.Arası	.45	2	.23	.59	.56
	İyi	227	3.32	.62	G.İç	150.73	390	.39		
	Orta ve Kötü	99	3.25	.55						
	Toplam	393	3.31	.62		151.19	392			

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algı düzeyleri davranışlarının yaş [$F(4-393)=1.09$; $p>.05$], branş [$F(4-393)=2.19$; $p>.05$], hizmet süresi [$F(4-393)=.99$; $p>.05$], statü [$F(4-393)=.33$; $p>.05$] ve teknolojiyi kullanma düzeylerine

[F(4-393)=.59; $p>.05$] göre anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

4.5. Araştırmanın 5. Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi “Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin algıları ile güdülenmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış olup sonuçları tablo 25’te verilmiştir.

Korelasyon, iki yada daha fazla değişken arasındaki bağlantıyı bulmak, bağlantının ne seviyede olduğunu belirlemek ve bağlantılarla ilişkili olarak daha farklı araştırmalar yapmak için kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2022 say.192).

Korelasyon katsayısı r ile belirtilir. r -1 ile +1 aralığında değer alır. Bu değer in pozitif olması, değişkenlerin birinde artış olması durumunda diğer değişkende de artış olduğunu, bu değer in negatif olması ise tam tersi bir durum yani, değişkenlerden biri azalırken diğerinde azalması anlamına gelir. r değerinin ± 1 olması çok iyi bir ilişkinin olduğunu, 0 olması değişkenler arasında hiçbir ilişki olmadığını belirtir. Bunun yanında, r değeri 0.3’den küçük olursa değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf, 0,3 ile 0,7 arasında olursa orta seviyede, 0,7’den büyük olursa yüksek seviyede ilişkinin olduğunu gösterir (Köklü, vd.,2007, akt Büyüköztürk, vd., 2022 say.192)

Tablo 25

Öğretmen Özerkliği Alt Boyutları Ölçeği İle Güdülenme Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Öğretmen Özerkliği Alt Boyutları		Güdülenme
Öğretme SüreciÖzerkliği	r	.11*
	p	.03
	n	393
Öğretim ProgramıÖzerkliği	r	.18*
	p	.00
	n	393
MeslekiGelişimÖzerkliği	r	.20*
	p	.00
	n	393
MeslekiİletişimÖzerkliği	r	.24*

	p	.00
	n	393
Güdülenme	r	1
	p	
	n	393

*P<0,05

Tablo 25 incelendiğinde, öğretme süreci özerkliği ile güdülenme arasında ($r=.11$; $p<0.05$), öğretim programı özerkliği ile güdülenme arasında ($r=.18$; $p<0.05$), mesleki gelişim özerkliği ile güdülenme arasında ($r=.20$; $p<0.05$), mesleki iletişim özerkliği ile güdülenme arasında ($r=.24$; $p < 0.05$), anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin özerkliklerinin, güdülenmelerini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla tablo 26 'da regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Özerklikleri İle Güdülenmeleri Arasındaki Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	B	Sh	Beta	t	F	R	R ²	P
Sabit (a)	2.27	.25		9.11	8.99	.29	.09	.00*
Öğretme Süreci Özerkliği	-.04	.07	-.04	-.57				.57
Öğretim Programı Özerkliği	.11	.05	.14	2.12				.03*
Mesleki Gelişim Özerkliği	.08	.04	.11	1.98				.048*
Mesleki İletişim Özerkliği	.13	.04	.19	3.63				.00*

*P<0,05

Tablo 26 incelendiğinde, değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre, güdülenme üzerinde bulunan etkisi sırasıyla; mesleki iletişim özerkliği ($\beta=.19$), öğretim programı özerkliği ($\beta=.14$), mesleki gelişim özerkliği ($\beta=.11$) ve Öğretme süreci özerkliği ($\beta=-.04$) şeklindedir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin %9'unu [$R=.29$; $R^2=.09$; $F(4-392)=8.99$; $p<.05$] açıklamaktadır.

Özerkliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson

korelasyon analizi yapılmış olup sonuçları tablo 27' de verilmiştir.

Tablo 27

Özerkliğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

		Öğr. Sür. Özr.	Öğr.Prog. Özr.	Mes. Gel. Özr	Mes. İlet. Özr
Öğr. Sür.Özr.	r	1	.62	.28	.20
	p		.00	.00	.00
Öğr.Prog. Özr.	r		1	.33	.19
	p			.00	.00
Mes. Gel. Özr	r			1	.30
	p				.00
r					1

Tablo 27 incelendiğinde, öğretim süreci özerkliği ile öğretim programı özerkliği ($r=.62$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve orta seviyede, öğretim süreci özerkliği ile mesleki gelişim özerkliği ($r=.28$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük düzeyde, öğretim süreci özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği ($r=.20$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük düzeyde, öğretim programı özerkliği ile mesleki gelişim özerkliği ($r=.33$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve orta seviyede, öğretim programı özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği ($r=.19$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük düzeyde, mesleki gelişim özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği ($r=.30$; $p<0.05$) arasında anlamlı pozitif yönde ve orta seviyede bir ilişki vardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Yapılan çalışmada, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özerklikleri ile güdülenmeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bağlamda sırasıyla, öğretmenlerin özerklik düzeyleri, özerkliğin demografik özelliklere bağlı olup olmadığı, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri, demografik özelliklerin güdülenmeyi ne düzeyde etkilediği ve öğretmen özerkliği ile güdülenme arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel özerklik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik ölçeğinin alt boyutlarında, özerklikleri orta düzeyin üzerinde bulunup, sırasıyla en fazla öğretim süreci özerkliğinde daha sonra mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve en az özerk davranışlar sergiledikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri seçiminde, anlatacakları konuları düzenlemede, hizmetiçi eğitim seçiminde, meslektaşlarıyla iletişimde daha özerk olurken, istedikleri konularda ödev vermede, konularda eksiltmeler yapmada, istenilen bilimsel toplantılara katılmada ve velilerle olan iletişimde daha az özerk oldukları görülmektedir. Erol (2022) ve Subaşı'nın (2022) bulgularında da öğretmenlerin, özerklik düzeylerinin ve özerkliğin alt boyutlarına ait puanların ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Erol (2022), yaptığı çalışmada özerklik alt boyutlarında ortalama puan yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği iken, Subaşı (2022)'nin bulgularında, en yüksek ortalama puan öğretim süreci özerkliği, ikinci olarak, mesleki iletişim özerkliği alt boyutuna aittir.

Öğretmenlerin özerklik durumlarında; medeni durum, hizmet süresi ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülürken, cinsiyet değişkeninde, öğretim programı özerkliği boyutunda kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Eğitim durumlarına göre, öğretim programı özerkliği boyutunda lisans eğitimine sahip öğretmenler, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Branş değişkeninde, öğretim programı özerkliği ve özerklik toplamı boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Diller branşındaki öğretmenlerin fen, matematik ve teknik meslekler öğretmenlerine göre öğretim programı özerkliklerinin daha fazla olduğu görülürken, diller bölümünün; fen, matematik, sosyal

bilimler ve teknik mesleklerden özerklik toplamında da daha özerk oldukları görülmektedir. Pazar 'ın (2021) yaptığı çalışmada da dil öğretmenlerinin, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinde; sözel, sayısal ve diğer alanlardaki öğretmenlerden daha fazla özerkliğe sahip olduğu, mesleki iletişim özerkliğinde sözel alan öğretmenlerine göre daha özerk oldukları belirtilmiştir. Şahin (2010), okul kültürü ile ilgili yaptığı çalışmada, bireylerin mezun oldukları alanların (fen, sosyal vb.) onların hayata ve çeşitli olaylara bakış açılarını belirlemede etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlik statüsü değişkenine göre; öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinde anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı özerkliği düzeyinde; öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin baş öğretmenlik statüsünde bulunanlara göre daha özerk olduğu, uzman öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin baş öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlere göre daha özerk olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen farkındalığı arttıkça, özerklik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Mesleki gelişim düzeyinde; uzman öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenlerin, öğretmen statüsünde bulunan öğretmenlerden daha özerk olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça hangi kaynaklardan yararlanabilecekleri bilincinin arttığını gösterir.

Öğretmenler, teknolojiyi kullanma düzeylerine göre; öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılık göstermişlerdir. Öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve toplam özerklik boyutunda teknolojiyi çok iyi düzeyde kullananların; teknolojiyi iyi, orta ve kötü düzeyde kullananlara göre, özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bize teknoloji konusundaki yetkinliğin özerkliği arttırdığı yönünde bilgi vermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda, öğretmen özerkliğinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür (Avşan, 2023; Çolak, vd., 2023; Yurtseven ve Hoşgörür, 2021; Bayat, 2019; Şentürken, 2018). Özellikle öğretme süreci özerkliği düzeyinin, özerkliğin diğer alt boyutları olan; mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Erol 2022; Çolak ve Altınkurt, 2017; Yurtseven ve Hoşgörür, 2021). Bunun yanında 2006 yılında Dünya Bankasının “Eğitim Reformu ve İstihdam” adlı raporunda, Türkiye ile Avrupa ve dünya ülkeleri kıyaslandığında; okulların kaynaklarının ve ders kitaplarının belirlenmesinde, öğretmen istihdamında, öğretim programlarının hazırlanmasında, öğretim zamanlarının belirlenmesi gibi durumlarda en az özerkliğe sahip ülkenin Türkiye olduğu belirtilmiştir (TEDMEM,

2015). Söz konusu araştırma ile Türkiye’ de yapılan öğretmen özerkliği düzeyleri ile ilgili araştırmaların tezat oluşturmalarının nedeni olarak, öğretmenin sınıfta tek yetkili kişi olması, teftiş ve şikâyet gibi durumlar dışında denetlenmemesinden kaynaklanıyor olmasıdır. Bu durum, kurallar otoriter olsa bile öğretmenlerin sınıf ortamında serbest davranabileceği bir ortamın olduğunu gösterir. Üst otoritelerin aldıkları kararların, öğretmenlerin onları yorumlama ve uygulama durumlarına göre sınıf ortamına yansıdığını görmekteyiz. Bu olay yapısal gevşeklik kavramıyla açıklanmaktadır. Yapısal gevşeklik durumu dünyanın her yerinde geçerli olup öğretmenlere sınıfta belli bir serbestlik yani özerklik olanağı tanımaktadır (Öztürk, 2011)

Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları incelendiğinde, orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Güdülenmeye ilişkin algılarının; eğitim durumuna, cinsiyete, medeni duruma, yaş, branş, hizmet süresi, statü ve teknolojiyi kullanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri çeşitli araştırmalar sonucunda da yüksek düzeyde bulunmuştur (Ertürk,2016; Aksel ve Elma, 2018; Canpolat, 2011, Çalış, 2012). Öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin azalması üretkenliklerini azaltarak, akademik gelişimde düşüşe neden olur. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları gereksinimler tamamlanıp, memnuniyetleri sağlandığında devamlı bir şekilde güdülenmeleri sağlanabilir (Kotherja, 2013).

Öğretme süreci özerkliği ile güdülenme arasında, öğretim programı özerkliği ile güdülenme arasında, mesleki gelişim özerkliği ile güdülenme arasında, mesleki iletişim özerkliği ile güdülenme arasında, anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre değişkenler, mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliğidir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin %9’unu açıklamaktadır.

Özerkliğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilerine baktığımızda; öğretim süreci özerkliği ile öğretim programı özerkliği, öğretim programı özerkliği ile mesleki gelişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile mesleki iletişim özerkliğiarasında anlamlı pozitif yönde ve orta seviyede; öğretim süreci özerkliği ile mesleki gelişim özerkliği, öğretim süreci özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği ile mesleki iletişim özerkliği arasında anlamlı pozitif yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğunu görmekteyiz. Buradan, özerkliğin bütün boyutlarının birbirini etkilediğini yani özerklik boyutlarının bir bütünün parçaları şeklinde olduğunu söyleyebiliriz.

Deci, vd. (1989) yaptığı çalışmada yöneticiler çalışanlarının özerkliğini desteklediklerinde, çalışanların memnun olduklarını yani güdülenmelerinin sağlandığını belirtmiştir. Yine Ryan (1982), yaptığı çalışmada özerklik varken olumlu geri bildirimin verilmesinin içsel motivasyonu arttırdığını söylemiştir. Maslow yaptığı çalışmada insan gereksinimlerini; fizyolojik, güvenlikte olma, ait olma, saygı duyulmak ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak sırayla belirlemiştir. Bu ihtiyaçlardan, piramidin alt basamağındakiler karşılandıktan sonra bir üst basamaktaki ihtiyaç kendini gösterir. Maslow kendini gerçekleştiren insan olarak; hoşgürülü, saygılı, yaşamayı seven, insanlarla derin bağlar kuran, yaratıcı, üretken, alçak gönüllü, demokratik tutum içinde olan, özerk ve bağımsız bireylerden bahseder (Chang ve Demir, 2011). Stearns vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirdiğini ve iş doyumlarını olumlu etkilediğini (akt. Özdemir ve Çoban, 2020), Özdemir ve Çoban (2020) ise yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasının, aynı paralelde çalışma motivasyonlarında yükselteceğini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmen özerkliği arttıkça öğretmen motivasyonunda artacağı çıkarımını yapabiliriz.

Ada, vd. (2013) yaptıkları nitel çalışma sonucunda, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler olarak; yönetimin desteklemesi ve güven vermesi, öğretmenlik mesleğine saygı duyulması, öğretmenin kendini değersiz görmesi ve uğraşlarının boşuna olması duygusu motivasyonlarını etkilemektedir. Yine, Gümüştas ve Gülbahar (2022) yaptığı çalışmada, dışsal motivasyon kaynağı olarak; idare, veli ve öğrencinin tutumu, okulun fiziki koşulları ve maaşların azlığını göstermişlerdir. Bunun yanında bütün öğretmenlerin ne olursa olsun işlerini severek yaptıklarını, çünkü vatanına milletine yararlı olmanın onları motive eden en önemli etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları bize öğretmenlerin ihtiyaçlarına bakıldığında, Maslow'un güvenlik, ait olma, saygı basamağındaki ihtiyaçlar olduğunu göstermektedir. Özellikle ait olma ihtiyacının diğer ihtiyaçların önüne geçtiğini söyleyebiliriz. Bunun yanında özerklik ihtiyacına baktığımız zaman son aşama olan kendini gerçekleştiren insanın özelliklerinden biri olduğunu görmekteyiz. Bu durumdan yola çıkarak; bu araştırma sonucunda motivasyon ve özerklik arasındaki ilişkinin düşük düzeyde çıkmasının nedeni olarak, öğretmenlerin öncelikli ihtiyaçları arasında kendini gerçekleştirme ihtiyacının bulunmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Finlandiya'da öğretmenler, akademik başarılarının yanında bağımsız düşünebilme becerilerine göre seçilirler. Öğretmenler, var olan kalıplardan farklı olarak düşünmeye teşvik edilirler. Eğitim sistemi iş birliğini, sorumluluğu, özerkliği ve yaratıcı düşünmeyi sağlayan

ortamlar oluşturur. Bu durum Finlandiya’da başarının yüksek olmasını sağlamıştır (Fradkin-Hayslip, 2021). 2022 yılında gerçekleştirilen PISA sınavı, 37 ‘si OECD üyesi ülke ve toplamda 81 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir, Finlandiya; okuma becerileri bakımından OECD ülkeleri arasında 10. (katılan ülkeler arasında 14.), matematik dalında 16. (katılan ülkeler arasında 20.) ve fen dalında 5. (katılan ülkeler arasında 9.) olmuştur. Türkiye’ye baktığımızda okuma becerileri bakımından OECD ülkeleri arasında 30. (katılan ülkeler arasında 36.) matematik dalında 32. (katılan ülkeler arasında 39.) ve fen dalında 29. (katılan ülkeler arasında 34.) olmuştur (2022 PISA OECD Ülke Özetleri)

5.2.Sonuçlar

Yapılan araştırmanın amacı ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma sonucunda bulunan bulgular aşağıda verildiği gibi özetlenmiştir.

1. Öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri, orta düzeyin üzerindedir.
2. Öğretmenlerin özerklik ölçeğinin alt boyutlarında özerklik düzeyleri, orta düzeyin üzerindedir.
3. Öğretmenlerin özerklik ölçeğinin alt boyutlarında, en çok öğretme süreci özerkliğinde, daha sonra mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve son olarak en az özerk davranışları mesleki gelişim özerkliğinde göstermişlerdir.
4. Öğretmenlerin; öğretim yöntem ve teknikleri seçiminde, anlatacakları konuları düzenlemede, hizmetiçi eğitim seçiminde ve meslektaşlarıyla iletişimde özerklik düzeyleri yüksektir.
5. Öğretmenlerin istedikleri konularda ödev vermede, konularda eksiltmeler yapmada, istenilen bilimsel toplantılara katılmada ve velilerle olan iletişimde özerklik düzeyleri düşüktür.
6. Öğretmenlerin özerklik durumları; medeni durum, hizmet süresi ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
7. Cinsiyet değişkeninde öğretim programı özerkliği boyutunda, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergilemektedirler.
8. Eğitim durumlarına göre, öğretim programı özerkliği boyutunda lisans eğitime sahip öğretmenler, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre daha fazla özerk davranışlar sergilemektedirler.
9. Branş değişkeninde, öğretim programı özerkliği ve özerklik toplamında anlamlı farklılıklar vardır.

10. Diller branşındaki öğretmenlerin, fen, matematik ve teknik meslekler öğretmenlerine göre öğretim programı özerklikleri daha fazladır.
11. Diller bölümü öğretmenleri; fen, matematik, sosyal bilimler ve teknik meslek öğretmenlerinden özerklik toplamında daha özerktir.
12. Öğretmen statüsü değişkenine göre, öğretim programı özerkliği düzeyinde; öğretmen statüsünde bulunan öğretmenler, baş öğretmen statüsünde bulunanlara göre daha özerktir. Uzman öğretmenlik statüsünde bulunan öğretmenler, baş öğretmen statüsünde bulunan öğretmenlere göre daha özerktirler.
13. Öğretmenler teknolojiyi kullanma düzeylerine göre; öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılıklar gösterirler.
14. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve toplam özerklik durumlarında teknolojiyi çok iyi düzeyde kullanan öğretmenlerin; teknolojiyi, iyi, orta ve kötü düzeyde kullananlara göre özerklik düzeyleri daha yüksektir.
15. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları, orta düzeyin üzerindedir.
16. Öğretmenlerin güdülenmeye ilişkin algıları; eğitim durumuna, cinsiyete, medeni duruma, yaş, branş, hizmet süresi, statü ve teknolojiyi kullanma düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.
17. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği ile güdülenme arasında, öğretim programı özerkliği ile güdülenme arasında, mesleki gelişim özerkliği ile güdülenme arasında, mesleki iletişim özerkliği ile güdülenme arasında, anlamlı, pozitif yönde ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.
18. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin %9'unu açıklamaktadır.
19. Özerkliğin alt boyutları arasında, anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen güdülenmesi ve öğretmen özerkliği alanında birçok çalışma yapılsa da öğretmen özerkliği ile güdülenmesi arasındaki ilişki konusunda pek çalışma yapılmamıştır.

Öğretmen özerkliği ve bununla bağlantılı olarak öğrenci özerkliği; bireylerin yaratıcı, üretken ve yenilikçi kişiler olması açısından önemli bir konudur. Ülkelerin ekonomik olarak kalkınabilmesi için, yaratıcı buluşlara ihtiyaçları vardır. Bu buluşların

yapılabilmesi için bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında belirtildiği gibi; özgür bilimsel düşünmeye, kişiliğe ve girişken olmaya değer veren, sorumluluk sahibi, yaratıcı ve geniş dünya görüşü olan, verimli bireylerin yetişmesi (Resmi Gazete, 1973) için özerkliğe değer vermek gerekmektedir.

Buradan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir.

1-Öğretmenlerin özerklik seviyelerine bakıldığında en az özerkliğinmesleki gelişim özerkliğinde olduğunu görmekteyiz. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin hem kendi alanlarında hemde kişisel gelişimlerini sağlayacak alanlarda hizmet içi eğitimlerin, çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin isteğine bağlı olarak katılımlarının sağlanması gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin gelişimlerini sağlayacak konferans ve sempozyumlara katılımlarını kolaylaştıracak önlemlerin alınması, mesleki gelişim özerkliği düzeyini arttırabilir.

2-Öğretmenler ödev verirken işlenen konunun özelliğine uygun olarak ödevlendirme yapımları önemlidir. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak konuları basitleştirmeli ya da eklemeler yaparak zenginleştirme yapabilmelidirler. Bu konuda gerekli özerkliğe sahip olmaları öğrenci başarısını olumlu etkileyebilir. Çünkü öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre düzenlenmeyen dersler öğrenci ve öğretmenler için verimsiz olacaktır.

3-Teknolojiyi kullanma düzeyi yüksek olanöğretmenlerin, özerklik düzeylerinin yüksek olduğu görüldüğünden, öğretmenlere gerekli olan bilgisayar eğitimlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak ve gerekli sürelerde verilmesi, öğretmen özerkliğini arttırabilir.

4-Güdülenme bir işi yapma isteğidir.Dolayısıyla öğretmenlerin verimli olabilmeleri için güdülenme düzeylerinin yüksek olması gerekir.Bunun için okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi,okul müdürlerinin gerekli liderlik vasfına sahip bireylerden seçilmesi ve öğretmenlerin eğitim-öğretim konusunda gerekli yetkilere sahip olmaları, güdülenme düzeyini arttırabilir.

5- Öğretmenlerin güdülenme düzeyini arttırmak için, olumlu açık bir okul ikliminin sağlanması gerekir. Bu durumun oluşması için idarecilerin adaletli, öğretmenleri destekleyici ve öğretmenlerin sorunlarına karşı çözüm odaklıdavranmaları, öğretmen güdülenmesini olumlu etkileyebilir.

Araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1-Öğretmen özerkliği ile güdülenmeleri arasındaki ilişki konusunda daha fazla çalışmanın yapılması, kunuya açıklık getirilmesi bakımından önemlidir.

2-Yapılacak çalışmada kullanılacak genel iş motivasyonu ölçeğinden ziyade, özerkliğe yönelik bir iş motivasyon ölçeği kullanılabilir.

3-Hem nicel hemde nitel çalışmaların yapılması konuya açıklık getirmesi bakımından yararlı olacaktır.

4- Öğretmen özerkliği konusunda, kanun ve yönetmeliklere göre öğretmenlerin yapmaları gereken uygulamalar ile öğretmenlerin okullardaki uygulamalarını kıyaslayacak bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, J. S. (2005). Equity Theory. In J. B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior 1*, (pp. 134-159). M.E. Sharpe, Inc.
- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private, and public schools* (Unpublished doctoral dissertation). California State University.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçay, P. ve Sevinç, H.H. (2021). Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1252-1268.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. Free Press.
- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Arslan, A., ve Özenici, S. (2019). İngilizce Okutmanlarının Öğretmen Özerkliğine İlişkin Görüş ve Algıları: Gerçekler ve Görüşler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 297-305.
- Aslan, G., Keleş, O. (2022). Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 509-540
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 488649) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Avşan, Ö. S. (2023). *Lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 821920)[Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Baca, B. (2024). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmen özerklik algıları ve öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 865660) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Badahdah, A. M.&Alkhder, O. H. (2006). Helping a friend with AIDS: A test of Weiner's attributional theory in Kuwait. *Illness, Crisis & Loss*, 14(1), 43-54.
- Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A. & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244(1999)
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Corporation.
- Bayat, E. (2019). *Okul Müdürlerinin Etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. (Tez No. 614857)[Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. (Tez No. 553477) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Beckert, T. E. (2005, February). *Fostering autonomy in adolescents: A model of cognitive autonomy and self-evaluation*. [Paper presentation]. Paper Presented at the American Association Of Behavioral and Social Sciences, Las Vegas, Nevada.

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Hong Kong Institute of Education*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/11508/12446>
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı İle Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Tez No. 498202) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Chang, R. ve Demir, Ç. M.,(2011). Kendini gerçekleştiren insanın özellikleri: Doğu ve Batı'dan görüşler. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (21), 11-16.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Eighth edition. London: Routledge, s.206

Coşgun, A. (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Tez No. 559726) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=JW6yoS4sh0c4WMB-Sm424A&no=AN6FsahFhJoe_90ItSs1lg

Cultural Organization Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>

Cuyper, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peter's Theory. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 43 (1), 191-207.

Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi*. (Tez No.313295) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational & Social Sciences*, 6(1)

Çolak, İ. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. (Tez No. 448387) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/410551>

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altınkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-501. <https://doi.org/10.33206/mjss.1210467>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.

- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000) The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268
- Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. and Porac, J. (1981) When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79–83.
- Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999) A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, (pp.39–80). Academic Press.
- Deci, E.L., Connell, J.P. and Ryan, R.M. (1989) Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580–590
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. (Tez No. 503857) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Q0ELk8G3o55gbCVjmaWTgA&no=pMqXQdYLblEa3vweri3bMA>
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I*. 16 <https://www.egitimreformugirisimi.org/ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirme-i/>
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers’ views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Emirbey, A. R.(2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Tez No. 459573) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Erbıyık, S.(2022). *Öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 731667) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 51-57.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Erol, A. (2022). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında karar verme stilleri ile mesleki özerklik davranışları arasındaki ilişki*. (Tez No. 770518) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Errs, M, Kalmus, V. & Autio, T. H. (2016). ‘Walking a fine line’: Teachers’ perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Stud* 48(5), 1-21 <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Ertürk, R. (2020, Nisan). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) Tam Metin Kitabı*, içinde (s.452-464). Pegem Akademi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Eurydice (2008). Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri. *Puclication Office of the European*
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th ed.)*. Sage Publications
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of wok satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 3(26), 365-385.
- Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher Autonomy, Motivation, and Job Satisfaction: Perceptions of Elementary School Teachers According to Self-Determination Theory. *Ilkogretim Online*, 20(2).
- Fretwell, D., & Wheeler, A. (2001). *Turkey: Secondary education and training*. Washington, DC: World Bank.

- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), ss. 58-76.
- Garrett, R. M. (1990). The introduction of school-based curriculum development in a centralized education system: A possible tactic. *International Journal of Educational Development*, 10, 303-309.
- Gazel, E.(2021). *Okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 67995) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference. Routledge.
- Gökçe, G., Şahin, A., ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Gölezlioğlu, Y. N. (2023). *Öğretmen motivasyonunu etkileyen veli tutum ve davranışları*. (Tez No. 793817) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gümüştas, Z. ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Gül, F. Ö. (2016). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. (Tez No. 437096) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1217819>

- Harmandaoğlu Baz, E., Balçıkanlı, C. ve Cephe, P. T. (2018). Relationship between teacher stories and encouragement of learner autonomy. *Issues in Educational Research*, 28(3), 613-634
- Herzberg, F. (2005). Motivation-Hygiene theory. In J. B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior 1*, (pp. 61-74). M.E. Sharpe, Inc.
- Iliya, A. ve Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10-17.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ivanovska, B. (2015). Learner autonomy in foreign language education and in cultural context. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 180, 352-356. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.128>
- İlğan, A. ve Yılmaz, E. (2016). Developing teacher's business motivation scalereliability and vaildity study. *Presented at the 2nd. International Conference on Lifeelong education and Leadership for all*.
- Kadzamira, E. C. (2006). Teacher motivation and incentives in Malawi. *Zomba: Centre for Education Research and Training*, 4(5), 1-26.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Tez No. 503211) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, M., Günbey, M., ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kavcar, C. (1998). *"Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi", Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı'Yayını.
- Kaya, B. (2024). *Paul H. Hirst ve Israel Scheffler'in eğitim anlayışlarında eleştirel düşünme ve özerklik*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Kelley, C., Heneman III, H. & Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school-based performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372-401.
- Kennedy, K. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 180-195.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Yayıncılık.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kohler, W. (2018). *The mentality of apes*. Routledge.
- Kokkonen, M. ve Isomöttönen, V. (2020). *Project Education and Adams' Theory of Equity*. In *FIE*
- Kotherja, O. (2013, July). Teachers' motivation importance and Burnout effect in the educational development. *Albania International Conference on Education*. 358-365. <http://dspace.epoka.edu.al/handle/1/800>
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*, 6, 40-41.
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education 3-13*, 32(3), 3-18.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human relations*, 52, 969-998.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- MacBeath, J. (2012). Future of teaching profession. *Brussels: Education International Research Institute*.

<https://facultadeduccion2.ucr.ac.cr/sites/default/files/images/Recursos/RecursosFE1/docs/Noticias/FUTURE%20TEACHING%20PROFESSION%20-%202012.pdf>

Mahama, W. B., Akuoko, K. O., & Dwumah, P. (2012). Teacher motivation and quality education delivery: a study of public basic schools in Tamale Metropolis in Ghana. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(12), 29-46

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers Second Edition.

Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.

McClelland, D. C. (1976). *The achieving society*. Irvington Publishers, INC.

Mcgregor, D.(2017) *Theory X and theory Y*. [https://Switcheducation.Com/Wp-](https://Switcheducation.Com/Wp-Content/Uploads/2017/06/Seb_Lyo_Mcgregor_Thinker.Pdf)

[Content/Uploads/2017/06/Seb_Lyo_Mcgregor_Thinker.Pdf](https://Switcheducation.Com/Wp-Content/Uploads/2017/06/Seb_Lyo_Mcgregor_Thinker.Pdf).

McLeod, S. A. (2007). Bf skinner: Operant conditioning. <https://www.academia.edu/download/44186702/Skinner.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2006). *2007 yılı bütçesine ilişkin rapor*.http://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2007_yili_butce_raporu.doc

Miner, J. B. (2005). Essential theories of motivation and leadership. *Organizational Behavior 1*. ME Sharpe, Inc.

Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 3(26), 365-385.

Narayanan, M., Shields, A. L.& Delhagen, T. J. (2024). Autonomy in the spaces: teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 17-34.

OECD (2020). A Teachers’ guide to TALIS 2018: Volume II <http://www.oecd.org/education/talis/>

- OECD (2005). School factors related to quality and equity, results from pisa 2000. https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-factors-related-to-quality-and-equity_9789264008199-en
- OECD (2016), Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD (2016). Teacher professionalism. OECD library. https://www.oecdilibrary.org/education/teacher-professionalism_5jm3xgskpc40-en
- Oshana, M. (2003). How much should we value autonomy? *Social Philosophy and Policy Foundation*. 20(2), 99-126.
- Osemeke, M. & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *Funai journal of accounting, business and finance*, 1(1), 161-173.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5–14
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özçiçek, S. (2015). *Tükenmişlik ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. Adıyaman'da çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/134156>
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15). 394-422.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (s. 83-104). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, N. (2019 Ağustos). PISA 2015 uygulamasına göre okul müdürünün liderlikdavranışları, okul özerkliği ve okulun öğrenme fırsatları arasındaki ilişki. 14th International Congress on Educational Administration. İzmir.

- Özdemir, N. ve Çoban, Ö. (2020). Türkiye, Finlandiya, Meksika ve Güney Kore'deki ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları: TALIS 2018 araştırması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 8(1), 184-197
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190215.
- Özsoy, E. (2019). An Empirical Test Of Herzberg's Two-Factor Motivation Theory. *Marketing and management of Innovations* ,1, 11-20. <https://doi.org/10.21272/mmi.2019.1-01>
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk, İ. H. (2009, Mayıs). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme.[Konferans sunumu] The First International Congress of Educational Research, Çanakkale. https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme
- Pearson, L. C.& Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Piaget, J. (1932). *The Moral judgment of the child*. The Free Press Glencoe, Illinois <http://www.burmalibrary.org>
- Pazar, B. (2021). Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. (Tez No. 673883) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.

- Ramatlapana, K. & Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS), *Africa Education Review*, 9(1), 7-25.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Resmi Gazete. (Haziran, 1973). Haziran, 1973, Sayı: 14574.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). Teacher motivation. *Theory and Practice*. Routledge.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. Prentice Hall.
- Ryan, R.M. (1995) Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R.M. (1982) Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461
- Ryan, R.M., Mims, V.& Koestner, R. (1983) Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736–750
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Samsun, D. (2014). *Teori ve uygulama örnekleri ışığı altında siyasal özerklik kavramı*. (Tez No. 366932) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sancho Gargallo, M. Á. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: A case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice*, 7(1), 61-87.

- Saragih, S. (2011). The effects of job autonomy on work outcomes: Self efficacy as an intervening variable. *International Research Journal of Business Studies*, 4 (3), 203-215.
- Sillars, A. L. (1980). Attributions and communication in roommate conflicts. *Communications Monographs*, 47(3), 180-200
- Slemp, G. R., Field, J. G. & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459.
- Söğüt, D. (2022). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 723668) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Summak, M. S. ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetiminin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Spitzberg, B. H. & Manusov, V. (2008). Attribution theory: Finding good cause in the search for theory. D.O. Braithwaite & P. Schrodt (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication* (pp. 37-49). Sage.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management review*, 29(3), 379-387.
- Steh, B. & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Dordrecht: Springer.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Tez No. 728528) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Şahin, İ., (2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okullarında yönetim süreci. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1)1, 241-258.
- Şahin, İ., (2022). Görünmeyen el'den sınırsız sömürü paradigmasına: Atanmayan öğretmen sorunu. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(77), 10-30.
- Şahin- Fırat, N. (2022). Okullarda motivasyon ve iletişim. M. Taşdan, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 139-180). Pegem Akademi.
- Şahin, S., (2010). Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online E-Dergi*, 9(2), 561-575.
- Şentürken, C. ve Aytunga, O. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUSUluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260-3283.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Tez No. 502075) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559-1566.
- TEDMEM, (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği. <https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Tınar, M. Y. (1988). İş davranışlarını açıklama yeterliliği açısından güdülenme kuramları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2)
- UNESCO-GEM, (2017). Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education. France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Ulukoş, K.S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. (Tez No. 508708) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (An example of the province of Izmir). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s. 89-128). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Vroom, V., Porter, L. & Lawler, E. (2005). Expectancy theories. InJ. B. Miner (Ed.), *Organizational behavior 1* (pp. 94-113). M.E. Sharpe, Inc.
- Varelius, J. (2006). The value of autonomy in medical ethics. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 9, 377-388.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, Revista de Lenguajey Cultura*, 12(18), 245-275.
- Worth, J. & Van den Brande, J. (2020). Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention? *National Foundation for Educational Research*. <https://eric.ed.gov/?id=ED604418>
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/>

- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness: A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48(9), 957.
- Weiner, (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. (Tez No. 428064) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., ve Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Yurtseven, C. ve Hoşgörür, T. (2021). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki / The relationship between teachers' autonomy behaviors and emotional labor. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 89-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.897847>
- Yazıcı, A.Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yurtseven, C.& Hoşgörür, T. (2021). The Relationship between Teachers' Autonomy Behaviors and Emotional Labor. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5).
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Gülseren KOYUNCU

E-postası/Web Sayfası:

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Uzmanlık Alanı: Biyoloji

Öğrenim Bilgileri

	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Biyoloji	2022

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle GÜdülenmeleri Arasındaki İlişki

Tez Danışmanı: İdris ŞAHİN

Akademik Eserler

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

EK 2.Uygulama İzinleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-74731500
Konu : Araştırma İzni

19/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 02.03.2023 tarihli ve 566832 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülseren KOYUNCU'nun, "Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Güdülenmeleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

	(İMZA) Prof. Dr. Tuba GÜLTEKİN (BAŞKAN)	
(İMZA) Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)		(İMZA) Prof. Dr. Ali AKSU (ÜYE)
(İMZA) Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA (ÜYE)	(İMZA) Doç. Dr. Sibel ALMELEK İŞMAN (ÜYE)	(İMZA) Öğr. Gör. Ferit. Serkan AKDOĞAN (ÜYE)

ASLI GİBİDİR

14/12/2022

Zafer SAKARYA
Enstitü Sekreteri
RAPÖRTÖR

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:3B 35380 Buca/İZMİR

Telefon: 0232 333 11 11 Faks: +90 232 333 11 11

e-posta: info@deu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.deu.edu.tr/>izmir Windo
Window**EK 3. ETİK İZİN**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

: 14/12/2022
: 55

KARAR-74-

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2021950281 numaralı öğrencisi Gülseren KOYUNCU için tez konusu önerisine ilişkin Anabilim Dalı Başkanlığının 12/12/2022 tarihli ve E-37367808-100[100]-451906 sayılı yazısı ile ekleri incelendi.

Görüşmeler sonunda;

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2021950281 numaralı öğrencisi Gülseren KOYUNCU ve tez danışmanı Doç.Dr.İdris ŞAHİN ile belirlenen ve Anabilim Dalı Başkanlığınca önerilen tez konusunun aşağıdaki şekilde kabul edilmesine, 2022-2023 öğretim yılı bahar yarıyılı başından itibaren her yarıyıl tez çalışmasına ve tez danışmanınca açılan uzmanlık alanı dersine kayıt yaptırmasına, kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanına ve öğrenciye bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.

Tez Konusu: Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Güdülenmeleri Arasındaki İlişki

İngilizcesi: The Relationship Between Teachers' Perceptions of Autonomy and Motivations

EK 4. OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gülseren KOYUNCU
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Yer Alan Okullar
Araştırmanın Konusu	Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Gütülenmeleri Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	07.03.2023 5
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Kişisel Bilgiler Formu, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Öğretmen İş Motivasyon Ölçeği,

Görüş İstenilecek
Birim/Birimler

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi.
Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Komisyon Kararı Oybirliği ile alınmıştır.

Muhalf Üyenin

Adı ve Soyadı: ----

Gerekçesi; -----

KOMİSYON

11/04/2023

(Başkan) Zeynep BAŞDAŞ Şube Müdürü	Uye Nurdan MARAL Öğretmen	Uye Dr. Nergis CANBULAT Öğretmen	Uye Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen	Uye Selahattin ANIK Öğretmen
--	---------------------------------	--	------------------------------------	------------------------------------

ÖRNEKLEMİ OLUŞTURAN İLÇELER VE OKULLAR

1. BUCA İlçesinde Örneklemeye Seçilen Liseler	
1	Buca Anadolu Lisesi
2	Aybers Hikmet Karabacak Anadolu Lisesi
3	Sultan Alparslan Anadolu Lisesi
4	Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi
5	Fatma Saygın Anadolu Lisesi
6	Kanuni Sultan Süleyman Anadolu Lisesi
7	Buca İnci Özer Tırnaklı Fen Lisesi
8	Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi
9	Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi
10	Buca Atatürk Spor Lisesi
11	Fatma Aliye Hanım Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
12	Buca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
13	Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
14	Necla-Tevfik Karadavut Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
15	Buca Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
16	Sezai Karakoç Anadolu İmam Hatip Lisesi
17	DMO Çok Programlı Lisesi

2. KARABAĞLAR İlçesinde Örneklemeye Seçilen Liseler	
1	Övgü Terzibaşıoğlu Anadolu Lisesi
2	Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi
3	İnönü Anadolu Lisesi
4	Karabağlar Nevvar Salih İşören Anadolu Lisesi
5	Karabağlar İTO Vakfı Süleyman Taştekin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6	Karabağlar Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
7	Karabağlar Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
8	İzmir Anadolu İmam Hatip Lisesi
9	Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi
10	15 Temmuz Şehitleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
11	Karabağlar Yeşilyurt Borsa İstanbul Çok Programlı Anadolu Lisesi

3. GAZİEMİR İlçesinde Örneklemeye Seçilen Liseler	
1	Mimar Kemalettin Anadolu Lisesi
2	Kipa 10. Yıl Anadolu Lisesi
3	Şehit Furkan Yavaş Anadolu Lisesi
4	Gaziemir Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5	Şehit Serhat Sığnak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6	Şehit Mustafa Yaman Anadolu İmam Hatip Lisesi
7	Şehit Er Selahattin Şener Anadolu İmam Hatip Lisesi
8	Abdülhamit Han Çok Programlı Anadolu Lisesi
9	Şehit Üsteğmen Murat Yıldız Çok Programlı Anadolu Lisesi



EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Ölçek kullanma izni Gelen Kutusu x

gulserenkoyuncu 20 Şub 2023 Pzt 12:39 ☆ 😊 ↶

İyi günler İbrahim Çolak hocam.
 Adım Gülseren Koyuncu.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
 Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği bölümünde yüksek lisans
 yapmaktayım.
 Tez çalışmamda izniniz olursa sizin tarafınızdan geliştirilen "
 Öğretmen Özerklik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.Şimdiden çok
 teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

İbrahim Colak 20 Şub 2023 Pzt 21:54 ☆ 😊 ↶

Alıcı: ben ▼

Türkçe diline çevir x

Sayın Koyuncu,
 Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ilgili
 makaleden ulaşabilirsiniz.
 Başarılar dileriz.

Windows'u Etkinleştir
 Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidi

ölçek izni



Gelen Kutusu x

G

gulserenkoyuncu

İyi günler Abdurrahman İLĞAN hocam.

Adım Gülseren KOYUNCU. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.

Tez çalışmamda izniniz olursa sizin tarafınızdan geliştirilen

"Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeğini " kullanmak istiyorum.Şimdiden çok teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

A

Abdurrahman İLĞAN

Selamlar Gülseren hanım. İl dışında olduğum için geç cevap yazdım.

Geliştirmiş olduğumuz "öğretmen iş motivasyonu ölçeğini" atıf göstermek kaydıyla çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Takıldığınız veya danışmak istediğiniz bir husus olursa çekinmeden yazabilirsiniz.



VERİ TOPLAMA ARACI-KİŞİSEL BİLGİLER

Saygıdeğer Meslektaşım,

Dokuz Eylül Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez konum olan “Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Güdülenmeleri Arasındaki İlişki” hakkında veri toplamak amacıyla bir araştırma yapıyorum. Aşağıda bu amaçla hazırlanmış ölçekler yer almaktadır. Birinci bölümünde kişisel bilgiler; ikinci bölümde “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”;üçüncü bölümde ise “Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği”ile ilgili sorular bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması için bütün soruları içtenlikle ve eksiksiz doldurmanız önem arz etmektedir. Toplanan veriler kişi ve kurumlara göre değil, genel olarak değerlendirilecektir. Ölçekte isim ve kurum belirtmenize gerek yoktur. Vakit ayırarak verdiğiniz değerli destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gülseren KOYUNCU

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

- a) **Branşınız:**.....
- b) **Cinsiyetiniz:** Erkek() Kadın()
- c) **Medeni Durumunuz:** Evli () Bekar()
- d) **Yaşınız:**.....
- e) **Hizmet Süreniz (kıdeminiz):**
- f) **Eğitim Durumunuz:** Lisans () Yüksek Lisans () Doktora()
- g) **Teknoloji Kullanma Düzeyiniz:**Çok iyi () İyi () Orta () Kötü ()
- h) **Bulunduğunuz Öğretmenlik Statüsü:** Öğretmen ()Uzman öğretmen()
Baş Öğretmen ()

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki davranışların ne sıklıkla sergilendiğini karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Hiçbir zaman
2. Nadiren
3. Bazen
4. Sık sık
5. Her zaman

Çalıştığım okulda,

	1	2	3	4	5	
1 Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	1
2 Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	☐	☐	☐	☐	☐	2
3 Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	☐	☐	☐	☐	☐	3
4 Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	4
5 Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐	5
6 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐	6
7 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐	7
8 Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐	8
9 Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	9
10 Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	10
11 Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	11
12 Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐	12
13 Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐	13
14 Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	☐	☐	☐	☐	☐	14
15 Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	15
16 Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	16
17 Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	17

Ölçeğin boyut ve maddeleri:

- Öğretme süreci özerkliği: 1,3,4,9,10,11
- Öğretim programı özerkliği: 2,5,6,7,8
- Mesleki gelişim özerkliği: 12,13,14
- Mesleki iletişim özerkliği: 15,16,17

Ters madde yok

ÖĞRETMEN İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelere katılma düzeyinizi sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Bütün ifadeleri işaretlemeniz önem arz etmektedir. Değerli katkılarınız ve gösterdiğiniz hassasiyet için çok teşekkür ederim.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okulumuzda mesleki alanda kendimi geliştirmeye yönelik imkânlar sunulur.	1	2	3	4	5
2. Öğretim sürecinde kullanabileceğim araç –gereç teknolojik imkanlar, okulumuzda yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
3. Görev alanımla ilgili olarak gerekli yetki ve sorumluluğumu kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
4. Okulumuzda çalışmamı teşvik eden bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
5. Mesleğimle ilgili yeterli bilgi ve deneyim sahibi olduğumun yöneticimin tarafından bilinmesi/farkedilmesi beni memnun	1	2	3	4	5
6. Yönetime ilettiğimiz şikâyet, öneri ve talepler dikkate alınmaz.	1	2	3	4	5
7. Okul çalışanları ile ilgili kararlar, onların katılımı ile demokratik bir şekilde alınır.	1	2	3	4	5
8. Yaratıcı, yenilikçi, proje odaklı düşüncelerin gelişimi teşvik edilir.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda performans değerlendirmesi adil, tarafsız ve objektif olarak yapılır.	1	2	3	4	5
10. Yöneticimin sergilediği tutum ve davranışlar moral <u>bozucudur</u> .	1	2	3	4	5
11. Okulumuzdaki maddi ve maddi olmayan ücret dışı olanaklardan herkes adil yararlandırılır.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzun fiziki olanakları, çalışmalarımızı olumsuz etkilemeyecek kadar yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzdaki ortam işime isteyerek gelmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
14. İş arkadaşlarımla, velilerle, öğrencilerle yaşadığım sorunlarda, yöneticimin desteği, memnuniyet vericidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuzda okul için fazladan çaba sergileyenler takdir edilir / ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzda ihtiyaç duyduğumuz kaynak ve materyallere kolaylıkla ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
17. Okulumuzda yönetim, inovasyon(yenilik,yenileme) faaliyetlerini destekler.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzda uygun iletişim kanalları (telefon, mesaj, mail, yazılı, sözlü, web sitesi) kullanılarak duyurular zamanında	1	2	3	4	5
19. Sorunlarımı yönetime iletmekte zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
20. Okulumuzda çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal, kültürel, sportif, eğlence vb faaliyetler düzenlenir.	1	2	3	4	5
21. Okulumuzda çalışanlarca bilinen, işleyen bir performans değerlendirme sistemi vardır.	1	2	3	4	5
22. Yöneticim müfredata ilişkin amaçların üst düzeyde gerçekleşmesi için gereken çabayı gösterir.	1	2	3	4	5
23. Öğretimsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticimle güçlü bir iletişim ve işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
24. Yöneticim, öğrenci öğrenmelerini ve başarılarını artıracak stratejileri uygulamada liderlik eder.	1	2	3	4	5

25. Yöneticim tarafından işim ile ilgili bana sağlanan geri bildirimler, güçlü yönlerim ve iyileştirmeye açık alanlarım	1	2	3	4	5
26. Yöneticiler tarafından yapılan ders gözlemleri, işimi daha iyi yapmam için pozitif katkılar sağlar.	1	2	3	4	5
27. Okulumuzda karşılaştığım sorunların çözümünde kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5
28. Yöneticim sürekli öğrenme için rol model davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
29. Sınıf ve okul içi bütçe gerektiren faaliyetlerde yöneticim gereken desteği gösterir.	1	2	3	4	5
30. Yöneticim okul kurallarının ve sınıf kurallarının birlikte oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
31. Yöneticim özlük haklarımızın uygun şekilde ve zamanında yapılması için gerekli tedbirleri alır.	1	2	3	4	5
32. Yöneticim etik ilkelere uymaya özen gösterir ve bu konuda örnek davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
33. Yöneticim kutlama / tebrik gerektiren özel gün ve programlarda gerekli duyarlılığı gösterir.	1	2	3	4	5
34. Yöneticim, personel arasındaki anlaşmazlıklarda dürüst ve güvenilir davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
35. Okulumuzda ekip ruhunu, kolektif çalışmayı destekleyen bir yönetim anlayışı mevcuttur.	1	2	3	4	5
36. Yöneticim çalışanlara yönelik empatik davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
37. Okulumuzdaki personel, araç-gereç, ekonomik kaynaklar ve toplu kullanım alanları (derslik, laboratuvar, kütüphane vb	1	2	3	4	5
38. Okulumuzda çalışanların performanslarındaki değişimler izlenir ve sebepleri araştırılır.	1	2	3	4	5
39. Okulumuzda yöneticim tarafından öğretmenlerin birbirlerine kaynaşması / iyi ilişkiler geliştirmesi için faaliyetler düzenlenir.	1	2	3	4	5
40. Yöneticim görev dağılımlarında çalışanların yetenek ve arzularına uygun hareket etmeye çaba gösterir.	1	2	3	4	5
41. Okulumuzda benden beklenen işler konusunda açık ve belirgin hedefler mevcuttur.	1	2	3	4	5